

UNIVERSITÉ DE LIMOGES
ÉCOLE DOCTORALE n° 526 « Sociétés et Organisation »
INSTITUT D'ADMINISTRATION DES ENTREPRISES (I.A.E.)
Laboratoire : Centre de Recherche sur l'Entreprise, les Organisations et le
Patrimoine (C.R.E.O.P.) EA-4 332

**Thèse pour obtenir le grade de
Docteur de l'Université de Limoges
Discipline : Sciences de Gestion
Présentée et soutenue par Mme Érika LEGRAND
Le lundi 10 décembre 2012**

**L'APPRENTISSAGE DANS UNE FORMATION-ACTION À
L'ENTREPRENEURIAT :
le cas du concours universitaire Campus Entrepreneur**

Thèse dirigée par **M. Jean-Charles MATHÉ**
Professeur à l'Université de Limoges, I.A.E. de Limoges

JURY :

Rapporteurs

Mme Catherine LÉGER-JARNIOU
Maître de Conférences habilitée à diriger des recherches
(H.D.R.) à l'Université Paris-Dauphine

M. Alain FAYOLLE
Professeur à l'EM LYON Business School

Suffragants

Mme Caroline VERZAT
Maître de Conférences habilitée à diriger des recherches
(H.D.R.) à Advancia-Négocia, Paris

M. Jean-Pierre BOISSIN
Professeur à l'Université Pierre-Mendès France, I.A.E.
de Grenoble

L'Université n'entend donner aucune approbation, ni improbation aux opinions émises dans les thèses. Ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.

« Enseigner, ce n'est pas remplir un vase, c'est allumer un feu ».

Montaigne

*À mon conjoint Cédric,
À ma famille,*

REMERCIEMENTS

La rédaction de la thèse marque l'achèvement d'une réflexion et d'un parcours dépassant le simple cadre scientifique. Il s'agit de l'aboutissement d'une expérience unique et enrichissante personnellement et professionnellement. Je souhaite exprimer ma plus grande gratitude à tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce travail.

Mes remerciements s'adressent de prime abord au Professeur Jean-Charles Mathé qui m'a soutenue, encadrée et conseillée durant ces trois années. Ses interrogations, sa disponibilité, son ouverture d'esprit et son écoute ont été très précieuses.

Je tiens à remercier Mesdames Catherine Léger-Jarniou et Caroline Verzat ainsi que Messieurs Jean-Pierre Boissin et Alain Fayolle d'avoir accepté l'invitation du Professeur Jean-Charles Mathé à participer au jury de thèse.

Je tiens aussi à remercier Mademoiselle Marlène Macari et Monsieur Vincent Lagarde qui m'ont présenté ce terrain d'étude et qui m'ont guidé depuis mon mémoire de recherche. Leur confiance m'a permis d'avancer et de me dépasser.

Ensuite, je tiens à remercier tous mes collègues du Centre de Recherche sur l'Entreprise, les Organisations et le Patrimoine (C.R.E.O.P.) et de l'Institut d'Administration des Entreprises (I.A.E.) de Limoges ainsi que Monsieur Francis Marchan pour leurs conseils et leur soutien moral. L'esprit d'équipe régnant au sein de notre laboratoire ainsi que la convivialité et la disponibilité de chacun de ses membres m'ont permis d'effectuer ce travail en toute quiétude.

Mes remerciements s'adressent aussi aux Campusiens qui ont participé à cette étude. Sans eux, ce travail n'aurait pas pu voir le jour.

Enfin, je remercie mon conjoint, ma famille ainsi que mes amis pour leur compréhension, leur patience et leur soutien.

SOMMAIRE

Introduction générale	8
Partie I : Les effets des formations sur le développement de l'esprit d'entreprise et d'entreprendre : une nécessité.....	17
Chapitre I : Le développement de l'esprit d'entreprise et d'entreprendre d'un public d'étudiants par la formation à l'entrepreneuriat.....	18
Chapitre II : L'évaluation des formations par l'analyse de l'apprentissage : enjeux et particularités	42
Chapitre III : Les conditions favorisant le développement de l'esprit d'entreprise et d'entreprendre	68
Partie II : Les impacts d'une formation-action sur le développement de l'esprit d'entreprise et d'entreprendre	86
Chapitre IV : La formation-action Campus Entrepreneur	87
Chapitre V : L'apprentissage des participants à Campus Entrepreneur.....	116
Chapitre VI : La portée et les prolongements de l'étude	161
Conclusion générale.....	191

**INTRODUCTION
GÉNÉRALE**

Qualifiées d'historiques, les crises économiques des années 1970 et celle actuelle continuent de fragiliser la stabilité des entreprises¹ et des emplois. Vecteur de création de valeur, la saisie d'opportunité d'affaires est l'un des facteurs possibles qui contribue à dynamiser l'économie de marché² (Kuratko, 2003 ; Timmons et Spinelli, 2004).

Afin de favoriser les comportements entrepreneuriaux et le développement de l'esprit d'entreprise et d'entreprendre³ des étudiants (Gasse, 1985 ; Hernandez, 1999), l'Etat français a développé son offre de formations à l'entrepreneuriat auprès de plus d'un million d'étudiants⁴ afin que ces derniers perçoivent l'entrepreneuriat comme une possibilité de carrière (Commission de la Communauté Européenne, 2006). Ces actions pédagogiques s'adressent à un public varié et ont pour but de sensibiliser, de former les étudiants à la conduite de projet d'affaires et de les accompagner dans leur projet de création ou de reprise d'entreprises (Gartner et Vesper, 1994 ; Fayolle, 1999 ; Charney et Libecap, 2000)

Plus récemment, le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche avec le concours de la Caisse des Dépôts et Consignations a lancé un appel à projets financé par le Ministère de l'Économie, de l'Industrie et de l'Emploi. Suite à cet appel, vingt pôles de l'entrepreneuriat étudiant (P.E.E.) ont été créés au sein de trois cents établissements d'enseignement supérieur⁵ mobilisant près de trois cent cinquante partenaires économiques et institutionnels. Au sein de chaque pôle, un « référent entrepreneuriat » est désigné afin de renseigner les étudiants sur les

¹ Selon l'Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (I.N.S.E.E.), depuis 2009 le nombre de défaillances d'entreprises du à la crise économique a progressé de 9 % en France (Source Internet : http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?reg_id=12&ref_id=16357).

² Messegem et Sammut (2011, pp. 12- 22) regroupent ces enjeux en quatre catégories : les enjeux politiques, professionnels, scientifiques et pédagogiques.

³ Dans cette étude, nous qualifierons l'esprit d'entreprendre comme étant « *la mentalité et la façon de penser qui conduisent un individu (ou un groupe d'individus) à repérer des opportunités, à réunir les moyens nécessaires pour les exploiter* » dans le but de changer l'existant (Block et Stumpf, 1992 ; Surlemont et Kearney, 2009). De plus, nous qualifierons d'esprit d'entreprise « *l'esprit d'initiative qui consiste en la capacité de passer des idées aux actes* ».

⁴ 51% de ces étudiants est inscrit en licence, 47% en master et 2% en doctorat. (Source internet : www.enseignementsup-recherche.gouv.fr)

⁵ Dont cinquante-sept universités françaises. (Source Internet : www.enseignementsup-recherche.gouv.fr)

actions pédagogiques et les lieux d'accompagnement. Ce référent développe également des partenariats avec les réseaux publics et privés locaux.

Aujourd'hui, nous constatons que cet effort n'a pas été vain puisque l'intérêt des étudiants pour la carrière et les formations entrepreneuriales ne cesse de croître⁶ (Hart et Harrison, 1992 ; Kolvereid, 1996 ; Chen et al., 1998 ; Fiet, 2001 ; Wilson, 2004), 18% des étudiants ont l'intention de créer leur entreprise un jour, 61% perçoivent la carrière entrepreneuriale attractive et 46% estiment détenir les compétences nécessaires pour créer leur entreprise (Boissin, Chollet et Emin, 2009)⁷. Malgré cela, nous observons que selon l'Agence pour la création de l'emploi (A.P.C.E.) seulement 8% des créateurs d'entreprises sont des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur. La non-concrétisation s'explique par la présence de certains freins culturels et psychologiques empêchant le passage à l'acte d'une proportion plus importante d'étudiants. Les principaux freins évoqués sont le manque de ressources financières, de connaissances et d'expérience pour développer leur projet d'affaires (Reynolds, 2007 ; Boissin, Chollet et Emin, 2009 ; Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2010 ; Opinion Way, 2011⁸).

Ainsi, nous pouvons nous interroger sur les impacts réels des ces actions pédagogiques sur le développement de l'esprit d'entreprise et d'entreprendre des étudiants (Fayolle, 1999). Plus précisément, **nous nous demanderons dans quelle mesure une formation à l'entrepreneuriat peut permettre aux étudiants de changer leurs représentations sur la carrière entrepreneuriale et de développer leurs compétences pour concrétiser cette opportunité d'affaires.**

⁶ « 79% des étudiants trouvent que la formation à la création d'entreprise est nécessaire dans leur cursus universitaire » (Boissin, Chollet et Emin, 2009, p. 16).

⁷ Ces taux sont confortés par l'étude de Boissin et Emin (2008) effectuée sur une population d'étudiants grenoblois.

⁸ Selon l'étude d'Opinion Way (2011, p.6) « au moins 8 étudiants sur 10 déclarent comme important le manque de liquidités de départ (89), le manque de confiance dans le marché (83%) ainsi que leur méconnaissance de la création d'entreprise (80%) qui semble indiquer un manque d'information. Ajoutons que le manque de liquidités est considéré par 49% comme un obstacle très important ». Source Internet : http://www.opinion-way.com/pdf/bj7299_-_moovjee_-_les_etudiants_et_1_entrepreneuriat_vague2_v_avec_synthese.pdf.

Dans notre étude, nous considérons que l'apprentissage est le fruit d'un parcours personnel et professionnel (Saks et Gaglio, 2004). Un individu ne peut effectuer un apprentissage que si ce dernier peut attribuer un sens aux informations auxquelles il est confronté⁹. Ces informations doivent entrer en consonance, partiellement ou totalement, avec ses représentations antérieures. Si cela est le cas, l'individu va alors acquérir développer de nouvelles compétences lui permettant de concrétiser une opportunité d'affaires (Argyris, 1953 ; Piaget, 1969). Toutefois, si un écart apparaît entre ses représentations et celles de son environnement, l'individu va être plongé dans un désordre cognitif qui peut l'amener à modifier ses représentations et ses schèmes cognitifs afin de rétablir un sentiment de cohérence interne (Piaget, 1969 ; Festinger, 1957 ; Gohier, 2001)¹⁰.

Afin de répondre à notre problématique, nous avons recensé les indicateurs actuels mesurant l'efficacité des formations à l'entrepreneuriat. Toutefois, il semble que la majorité de ces indicateurs sont limités par rapport à notre objet de recherche. En effet, ces derniers ne se focalisent que sur la satisfaction des participants ainsi que sur les incidences économiques et sociales¹¹ engendrées par ces actions pédagogiques, et ce sans analyser l'apprentissage réellement effectué par les participants, ni distinguer les conditions cognitives et contextuelles dans lesquelles se situent les participants, acteurs de cet apprentissage. Or, ces éléments ont un rôle significatif dans l'apprentissage (Bandura et Wood, 1989 ; Knowles, 1990 ; Courau, 1993 ; Bandura, 1997 et 2002).

⁹ Comme le souligne Perrenoud (1994, p.162), « *le sens se construit : il n'est pas donné d'avance. I le construit à partir d'une culture d'un ensemble de valeurs et de représentations.* »

¹⁰ Nous constatons qu'un individu a toujours une préférence hédoniste à chercher une cohérence et consonance (Festinger, 1957 ; Gohier, 2001). Cette cohérence concerne le lien entre le comportement effectivement adopté et les croyances et attitudes personnelles.

¹¹ Actuellement, l'évaluation de ces formations porte sur trois principaux indices : le taux de satisfaction des anciens participants, le taux de création et de survie des entreprises créées ou encore l'évolution du taux d'intention entrepreneuriale suite à la participation à cette action pédagogique.

Afin de combler ces lacunes, nous avons choisi d'analyser le contenu de l'apprentissage des participants à une formation à l'entrepreneuriat¹² dans un paradigme interprétativiste. Après un état de l'art, nous observons que trois principaux positionnements épistémologiques existent : le courant positiviste, le courant interprétativiste et enfin le courant constructiviste. Chacun d'eux détient des caractéristiques intrinsèques qui permettent de les différencier (Giordano, 2003, p.25). Le courant positiviste a pour finalité de confirmer, réfuter ou vérifier de manière objective des hypothèses déterministes sur des enchaînements causaux courts. Le postulat de cette approche est qu'il existe une essence propre à chaque objet de recherche. Dans cette logique, les chercheurs adoptant cette vision privilégient des traitements quantitatifs mettant les tests probabilistes au cœur des modélisations à partir du moment où l'échantillon est représentatif. L'intérêt de cette approche est que les résultats constatés seront toujours les mêmes à partir du moment où les mêmes conditions sont réunies. Toutefois, nous observons que cette approche est peu adaptée à notre objet d'étude. En effet, elle ne prend pas en compte la complexité psychologique et cognitive des acteurs, les variables contextuelles ainsi que les interactions de l'acteur avec son environnement. Or, ces éléments ont une influence sur les représentations, les croyances ainsi que l'attribution de sens d'un individu, et, *à fortiori*, ont des effets sur les décisions et les actes de la personne concernée (Piaget, 1969). Dans cette étude, nous ne retiendrons pas cette approche car elle n'est pas adaptée à notre objet de recherche. Les courants interprétativiste et constructiviste semblent plus adaptés à la finalité de notre travail. Selon eux, le monde est considéré comme un ensemble de possibilités. L'approche interprétativiste a pour finalité la compréhension des significations que les acteurs attribuent à la réalité sociale ainsi que l'analyse des motivations et des intentions personnelles. Cette approche met l'étude des expériences ainsi que l'attribution de sens de l'individu au cœur du processus de décision (La Ville, 2000) contrairement à l'approche constructiviste qui s'attache davantage à étudier la finalité des actions (Rouleau, 2007).

¹² L'approche interprétativiste a pour finalité la compréhension des significations que les acteurs attribuent à la réalité sociale ainsi que l'analyse des motivations et des intentions personnelles. Cette approche met l'étude des expériences ainsi que l'attribution de sens de l'individu au cœur de l'apprentissage (La Ville, 2000).

A chaque stade de notre étude, nous effectuerons des allers-retours entre les connaissances théoriques et les données empiriques pour avoir une approche globale et critique. Dans cette logique, nous adopterons une démarche abductive basée sur la théorie enracinée couplant l'analyse des données empiriques et l'analyse critique de la littérature afin d'expliquer nos résultats (Glaser et Strauss, 1967 ; Charreire et Durieux, 1999) (Figure 1) :

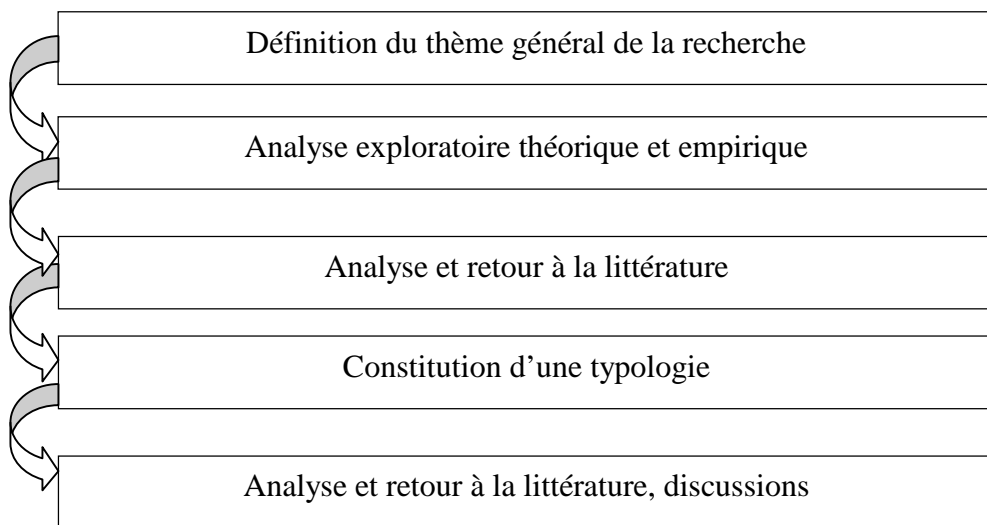


Figure 1 : Présentation du cheminement de la recherche

La démarche abductive permet « *d'enrichir et d'approfondir la connaissance* » en mêlant conjointement l'analyse de données théoriques et empiriques (Thiétart, 2007, p.73). Contrairement à cette démarche, la démarche déductive consiste à établir préalablement un état des connaissances théoriques puis d'établir des hypothèses testables empiriquement. L'objectif est de confirmer ou de réfuter des hypothèses définies préalablement en vue d'expliquer un phénomène, et éventuellement, d'établir des prévisions. Nous ne retiendrons pas cette logique dans notre travail de recherche car notre objectif n'est pas de confirmer ou d'infirmer des hypothèses mais d'explorer de nouvelles pistes de recherche en orientant notre réflexion vers les sciences de l'éducation, domaine peu mobilisé actuellement pour expliquer les effets des formations dans le processus entrepreneurial. La démarche inductive est une démarche « *inverse* » de la première

puisqu'elle s'attache à construire la connaissance en prenant comme point d'inférence le terrain d'étude. Cette démarche s'effectue en deux temps. De prime abord, le chercheur observe empiriquement les faits et les interprète. Puis, il les vérifie de manière théorique en établissant un état de la littérature. Nous ne retiendrons pas cette logique car notre axe de recherche est peu exploité actuellement. En effet, l'objet de notre travail provient d'un questionnement concernant l'analyse du contenu de l'apprentissage des participants à une formation à l'entrepreneuriat.

Notre terrain d'étude concernera une formation-action à l'entrepreneuriat développée par la Maison de l'entrepreneuriat du Limousin depuis plus de quinze ans. Contrairement à une formation classique, cette modalité pédagogique permet aux étudiants d'acquérir des représentations, des connaissances et des compétences concernant la gestion de planning ainsi que le travail en équipe. De plus, elle permet aussi l'opérationnalisation des concepts acquis dans des conditions quasi-réelles tout en disposant de conseils d'enseignants mais aussi de professionnels.

Les enjeux de cette recherche sont d'ordres théoriques et pratiques. D'un point de vue théorique, cette étude contribue à analyser les effets d'une action pédagogique sur le développement de l'esprit d'entreprise et d'entreprendre. D'un point de vue pratique, nous proposerons un indicateur destiné à déterminer les apprentissages des participants à une formation à l'entrepreneuriat. Enfin, nous établirons des propositions afin d'améliorer cette action pédagogique ainsi que l'offre d'enseignement à l'entrepreneuriat.

La présentation de ce travail s'articule autour de deux parties comme l'illustre la figure 2 :

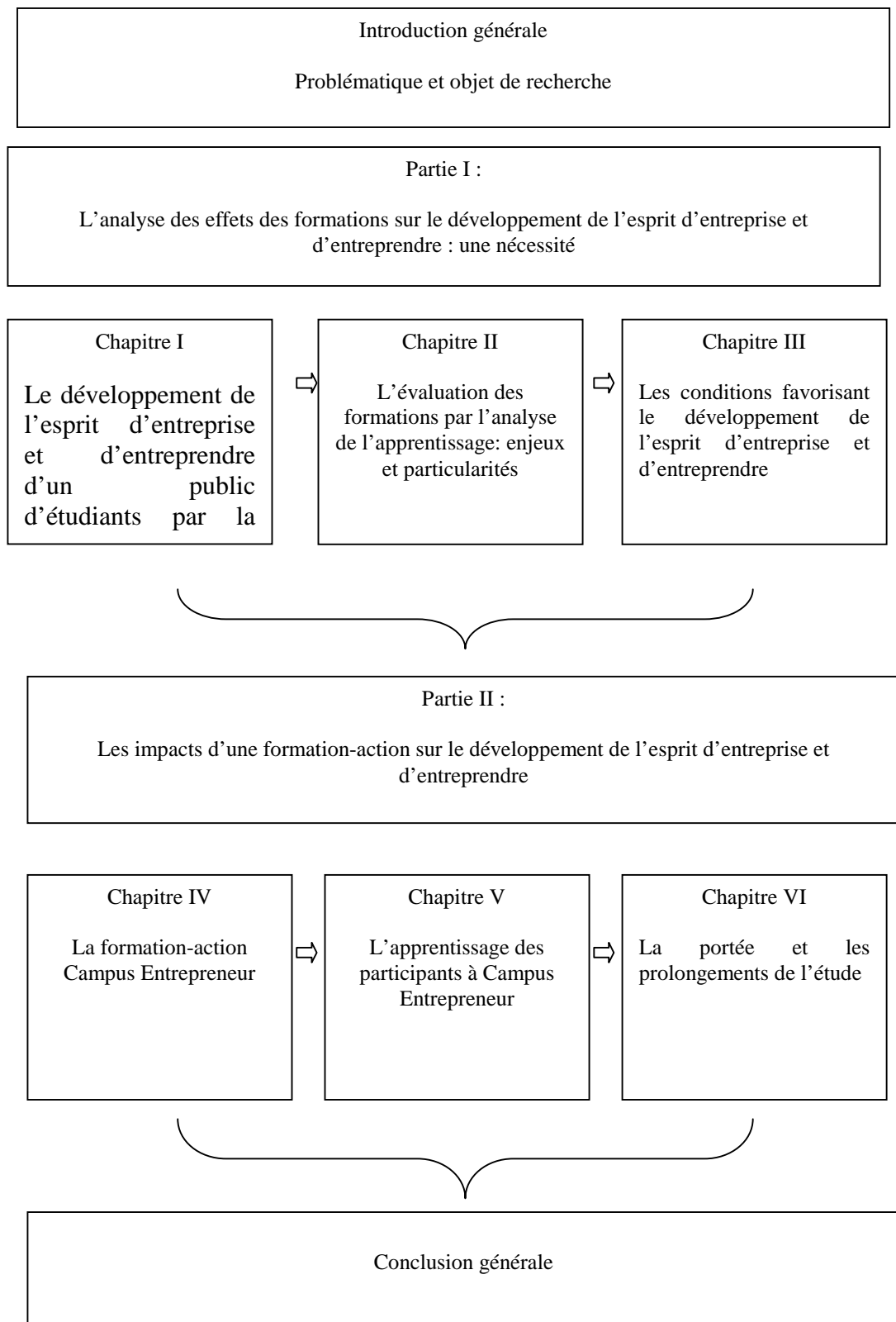


Figure 2 : Architecture de la recherche

La première partie présente les fondements conceptuels et théoriques retenus guidant notre recherche. Le premier chapitre sera consacré à la définition de l'apprentissage à l'entrepreneuriat ainsi qu'aux concepts d'esprit d'entreprise et d'esprit d'entreprendre. Cette clarification faite, nous établirons ensuite un état de la littérature sur l'évaluation actuelle des dispositifs de formation à l'entrepreneuriat. Enfin, dans le troisième chapitre, nous déterminerons les variables pouvant avoir une influence sur l'apprentissage.

La seconde partie sera davantage axée sur le champ empirique. En effet, le quatrième chapitre sera dédié à la présentation du terrain d'étude. Dans le cinquième chapitre, nous présenterons la méthodologie employée ainsi que les résultats de notre recherche. Enfin, le dernier chapitre sera consacré à une analyse critique de nos résultats aux regards de la littérature.

PARTIE I

LES EFFETS DES FORMATIONS SUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ESPRIT D'ENTREPRISE ET D'ENTREPRENDRE : UNE NÉCESSITÉ

Pour répondre à notre problématique, nous préciserons les concepts d'esprit d'entreprise et d'esprit d'entreprendre (Chapitre I). Puis, nous présenterons les caractéristiques de l'évaluation à l'entrepreneuriat ainsi que les indicateurs actuels (Chapitre II). Enfin, nous déterminerons les différentes variables pouvant influencer l'apprentissage à l'entrepreneuriat (Chapitre III).

CHAPITRE I
LE DÉVELOPPEMENT DE L'ESPRIT D'ENTREPRISE
ET D'ENTREPRENDRE D'UN PUBLIC D'ÉTUDIANTS
PAR LA FORMATION Á L'ENTREPRENEURIAT

Aujourd'hui, il est admis que l'entrepreneuriat est une discipline dont les connaissances peuvent être transférables à travers le développement de l'esprit d'entreprise et l'esprit d'entreprendre (Drucker, 1984 ; Vesper et Gartner, 1997 ; Fiet, 2001 ; Vesper et Gartner, 2001 ; Solomon, Duffy et Tarabishy, 2002).

Après avoir défini les notions de l'entrepreneuriat et d'apprentissage à l'entrepreneuriat (Section I.), nous justifierons notre choix de concevoir l'apprentissage comme un processus d'acquisition de représentations et de compétences (Section II.). Enfin, nous expliciterons les différents leviers d'action dont dispose le formateur pour permettre le développement de l'esprit d'entreprise et l'esprit d'entreprendre (Section III.).

La crise économique est « un moteur puissant pour stimuler la création d'entreprise et inciter les partenaires économiques et politiques à mettre en place des mesures d'aide et d'incitation » (Le Van Lemesle, 1988, p.18). La demande sociale étant forte, le développement de l'esprit d'entreprendre et de l'esprit d'entreprise a été perçu comme un des moyens possibles permettant le redéploiement économique (Rapport de la Communauté Européenne, 2003, 2006 et 2012). Ayant pris conscience de ces enjeux, l'Etat français a mis en place depuis plus de trente ans des actions visant à favoriser le développement de l'esprit d'entreprendre et de l'esprit d'entreprise des étudiants (Fayolle, 2004).

L'esprit d'entreprendre et l'esprit d'entreprise sont des termes usuels depuis une dizaine d'années. Après un état de la littérature, nous constatons qu'il n'y a pas de consensus autour de la définition de ces deux concepts (Léger-Jarniou, 2001). Toutefois, nous remarquons que l'esprit d'entreprendre est davantage axé vers une attitude de changement alors que l'esprit d'entreprise est focalisé vers la concrétisation même de l'opportunité. Dans cette logique, nous qualifierons l'esprit d'entreprendre comme étant « la mentalité et la façon de penser qui conduisent un individu (ou un groupe d'individus) à repérer des opportunités, à réunir les moyens nécessaires pour les exploiter » dans le but de changer l'existant (Block et Stumpf, 1992 ; Surlemont et Kearney, 2009). De plus, nous définirons l'esprit d'entreprise comme étant « la capacité de passer des idées aux actes. Elle suppose créativité, innovation, prises de risques ainsi que la capacité à programmer et gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs. L'individu est conscient du contexte dans lequel s'inscrit son travail et est en mesure de saisir les occasions qui se présentent » (Union européenne, 2006, p.10).

De par son rôle de socialisation¹³ (Schwartz, 1969), la formation universitaire à l'entrepreneuriat peut être un terrain propice au développement de ces esprits. Dans ce travail, nous souhaitons déterminer si une formation à l'entrepreneuriat conforte ou modifie les représentations des participants envers l'entrepreneuriat et si cette action pédagogique leur a permis de développer leurs compétences pour développer un projet en équipe¹⁴.

Toutefois, il convient préalablement de définir les concepts utilisés afin de ne pas produire de confusion dans l'esprit du lecteur.

Section I. L'apprentissage à l'entrepreneuriat: de quoi parlons-nous ?

Dans cette section, nous précisons notre conception de l'entrepreneuriat (1.) ainsi que les caractéristiques de l'apprentissage à l'entrepreneuriat (2.)

1. L'entrepreneuriat perçu comme un choix de carrière

Dans le sens commun, le terme « entrepreneur » fut, de prime abord, associé à celui qui détient le capital (Smith, 1921; Ricardo, 1933), qui n'hésite pas à prendre des risques malgré l'incertitude des gains (Knight, 1921 ; Say, 1972 ; Cantillon, 1997). Puis, il fut associé à celui qui innove¹⁵ (Schumpeter, 1935 et 1942¹⁶ ;

¹³ « Toute formation est une socialisation puisqu'elle vise à l'appropriation d'éléments culturels qui sont ceux d'un groupe, d'une couche sociale, d'une société donnée à une époque donnée (...). Dans tous les cas et, à des degrés divers, les acquisitions cognitives renvoient à des conduites sociales, les aptitudes mentales à des attitudes culturelles, les capacités théoriques à des pratiques socialisées. » (Dubar, 1980, p.10)

¹⁴ Dans cette étude, nous définissons une équipe comme étant « une association de personnes dont la contribution (quelle que soit sa forme : financière, juridique, informationnelle, etc.) est à la base du projet d'affaires. [...] Les individus concernés sont donc les entrepreneurs eux-mêmes et tous ceux qui composent leur environnement familial, économique (les fournisseurs, les clients, les investisseurs) ou encore institutionnels (agents de l'État ou des collectivités locales), et qui permettent aux projets entrepreneuriaux de se concrétiser ». Nous considérons que l'entrepreneur n'est pas un être qui agit de manière solitaire (Schoonhoven et Romanelli, 2001). Il développe son projet en recherchant les ressources manquantes au sein de son environnement personnel et/ou professionnel (Rivard, 2000 ; Hite et Hesterly, 2001 ; Hoang et Antoncic, 2003).

Knight, 1967), qui manage une équipe (Marshall, 1971) pour ensuite se restreindre à la seule notion de création d'organisation ex-nihilo.

Depuis une dizaine d'années, il est toutefois possible de noter une évolution de ce concept due à la multiplication des discours politiques et médiatiques qui étendent cette notion à la saisie d'opportunité d'affaires dans les secteurs marchands et non marchands¹⁷ ainsi qu'à la prise d'initiative individuelle ou en équipe. Nous constatons que la notion d'entrepreneuriat investit de nouveaux domaines et devient un concept protéiforme¹⁸ qui finit par connaître aujourd'hui une acception élargie englobant la reprise d'entreprise et les comportements intrapreneuriaux¹⁹ (Deschamps, 2002 ; Bouchard, 2009). Afin de situer notre approche, il convient de définir les concepts retenus (Vesper, 1988).

Dans cette étude, nous considérons l'entrepreneur comme étant un être percevant et exploitant une opportunité d'affaires²⁰ (Shane et Venkataraman, 2000). Afin d'exploiter cette opportunité, l'entrepreneur va acquérir et mobiliser

¹⁵ Qualifié aussi d'« *entrepreneur technologique* » par Charles Pauvers et Schieb-Bienfait (2005, p.7)

¹⁶ « *Le rôle de l'entrepreneur consiste à réformer ou à révolutionner la routine de production en exploitant une invention ou, plus généralement, une possibilité technique inédite. [...]. La mise en œuvre de telles innovations est difficile..., en premier lieu parce qu'elles se détachent des besoins de routine familières à quiconque et, en deuxième lieu, parce que le milieu économique y résiste par des moyens divers, allant, selon les conditions sociales, du refus pur et simple d'acquiescer ou de financer un nouvel objet, à l'agression physique contre l'homme qui tente de le produire* » (Schumpeter, 1942, p.180).

¹⁷ Comme le démontre l'accroissement de l'intérêt pour l'entrepreneuriat social et solidaire.

¹⁸ « *Le concept d'entrepreneur souffre ou bénéficie (selon le point de vue où l'on se place) d'un statut polysémique. Le champ de l'entrepreneurship recouvre des objets qui apparaissent, de prime abord, comme très divers. Dans certaines recherches il est difficile de repérer de quoi il est vraiment question, sinon en examinant comment ont été constitués les échantillons examinés* » (Bryat, 1993, p.41).

¹⁹ *I.e.* la saisie et le développement d'opportunités d'affaires par des salariés d'une entité (D'Ambroise et Verna, 2000 ; Carrier et Gélinas, 2011). Pour développer leur projet d'affaires, les salariés ont besoin de convaincre les acteurs internes et externes à l'organisation de l'intérêt du projet d'affaires ainsi que des bénéfices probables pour la structure (création de valeur, confortement de l'avantage concurrentiel, le développement de compétitivité de l'organisation..). Dans cette étude, nous considérons un intrapreneur comme étant un salarié ayant détecté, saisi et développé un ou plusieurs opportunité(s) d'affaires au sein et pour le compte de la structure qui l'emploie.

²⁰ Nous définirons le terme d'opportunité comme étant la vente de nouveaux biens, de services, de matières premières ou de méthodes d'organisation à un prix supérieur à leur coût de production (Casson, 1982) répondant à un besoin jusqu'ici inexploité par les concurrents du marché.

différentes compétences de manière effectuale (Rivard, 2000)²¹. Ces compétences peuvent être de trois ordres : le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. (Legendre, 1988 ; Tardif, 1992 ; De Montmoulin, 1993 ; Donnadiou et Denimal, 1994 ; Malglaive, 1995 ; Piolle, 2001).

Le savoir regroupe « les concepts, des savoirs disciplinaires, des théories qui existent indépendamment des contextes de travail » (Le Boterf, 1994, p.16). Acquis par la formation initiale et par l'expérience (Zarifian, 2000 et 2001 ; Cope, 2005), le savoir permet d'apprécier et d'analyser une situation, un contexte dans lequel l'individu se situe afin de faire face, avec pertinence et efficacité, à une famille de situations. A titre d'illustration, ces savoirs regroupent les informations utiles à l'entrepreneur pour comprendre l'environnement dans lequel il se situe et pour déterminer et analyser son positionnement stratégique par rapport à ses concurrents.

Le savoir-faire correspond aux gestes professionnels (savoir-faire opérationnel) ainsi qu'aux démarches intellectuelles mis en œuvre par l'individu dans le cadre de son activité professionnelle (savoir-faire cognitifs). Pour l'entrepreneur, cela comprend, entre autres, les techniques de construction de son projet en un ensemble structuré et cohérent telles que l'élaboration de son plan d'affaires ainsi que les techniques d'acquisition de réseaux professionnels, de ciblage et de démarchage des clients (Herron, 1990 ; Chandler et Jansen, 1992 ; Herron et Robinson, 1993 ; Belley, Dussault et Lorrain, 1998 ; Laviolette et Loue, 2006).

Le savoir-être englobe les capacités personnelles, cognitives et sociales (Charles Pauvers, Schieb-Bienfait et Urbain, 2004 ; Gibb, 2005 ; Bayad, Boughattas et Schmitt, 2007 ; Aouni et Surlemont, 2007) qu'une personne mobilise dans un contexte précis. N'ayant pas pour objectif d'en faire une liste exhaustive, nous pouvons toutefois remarquer que les plus fréquemment citées sont l'adaptabilité,

²¹ Pour cela, l'individu va d'abord s'interroger sur les connaissances et les compétences nécessaires pour mener à bien l'opportunité d'affaires. Puis, il va faire un état des lieux des différentes compétences dont il dispose. Il va ensuite lister les compétences manquantes pour développer son projet et va chercher à les acquérir au sein de son environnement (Toutain, 2010).

l'esprit d'initiative et la conduite d'équipe (Copain, 2003).

Nous considérons donc l'entrepreneur est **un être percevant et exploitant une opportunité. Pour cela, il va mobiliser, de manière combinatoire, effectuale²² et active²³, ses ressources propres²⁴ ou rechercher celles manquantes au sein de son environnement personnel et professionnel²⁵ (Rivard, 2000 ; Toutain, 2010).**

Dans cette étude, nous définissons l'entrepreneur comme étant un individu saisissant une opportunité d'affaires. Après un état de la littérature, nous constatons que cette saisie d'opportunité est intrinsèquement liée à trois éléments : les aspirations professionnelles²⁶, le sentiment d'efficacité et un contexte favorable à la saisie d'opportunité (Bruyat, 1993)²⁷. Les aspirations professionnelles regroupent les désirs professionnels actuels et latents. Ces désirs vont guider l'individu dans sa trajectoire de carrière l'orientant vers des métiers où il possède des forts niveaux

²² « Pour faire face à un événement, pour réaliser une activité ou pour résoudre un problème, le professionnel doit savoir non seulement sélectionner les éléments pertinents dans un répertoire de ressources, mais aussi les organiser. Il doit construire une combinatoire particulière de multiples ingrédients qui auront été triés, consciemment ou non » (Le Boterf, 2000, pp.56-57).

²³ Perrenoud (2001, p.7) précise que « la compétence se manifeste certes dans l'action, l'action maîtrisée. Or, cette maîtrise suppose la mobilisation en contexte, à bon escient et en temps utile, de multiples ressources cognitives, celles qui permettent de prendre une décision judicieuse, de résoudre un problème, d'agir adéquatement. Sans ces ressources cognitives, parmi lesquelles des savoirs, des capacités, des informations, les conditions nécessaires de la compétence ne sont pas remplies ».

²⁴ Ce que Le Boterf qualifiera de « ressources incorporées » (1997, p.52).

²⁵ « La compétence n'est pas un état ou une connaissance... des personnes qui sont en possession de connaissances ou de capacités ne savent pas les mobiliser de façon pertinente et au moment opportun... L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier... est révélatrice du passage à la compétence. Celle-ci se réalise dans l'action. Elle ne lui préexiste pas... Il n'y a de compétence que de compétence en acte » (Le Boterf, 1994, pp.16-18).

²⁶ Les aspirations professionnelles désignent l' « ensemble de principes moraux ou de valeurs qui guident les comportements en indiquant ce qu'il est juste d'accomplir au-delà même des exigences légales » (Flament et al., 2003, p.9).

²⁷ D'après le modèle de la Configuration Stratégique Instantanée Perçue (C.S.I.P.), l'explication de l'émergence de comportements entrepreneuriaux est appréhendée comme une dialogique individu/projet (Bruyat, 1993) s'inscrivant dans une approche téléologique et dialectique. Cette approche nous semble la plus pertinente puisque l'impulsion de comportements entrepreneuriaux provient de l'individu qui l'imagine et la structure selon ses desseins et selon les contraintes et/ ou opportunités qu'il perçoit de l'environnement (Bruyat, 1993, p.248).

d'attrait et de désirabilité²⁸. Nous pouvons en déduire que selon ses niveaux d'attrait et de désirabilité envers la carrière entrepreneuriale, l'individu va décider de saisir ou non une opportunité d'affaires. Pour cela, il va se fonder sur ses croyances et ses représentations de l'entrepreneuriat (Holland, 1997). Ces dernières sont le fruit de croyances individuelles, des différentes expériences de l'individu ainsi que de l'influence des instances de socialisation²⁹ (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Shapero et Sokol, 1982 ; Bruyat, 1993 ; Moreau et Raveleau, 2006). **Afin d'effectuer son choix de carrière, l'individu évalue sa perception de maîtriser l'environnement pour mener à bien le projet** (Mc Clelland, 1961)³⁰ : le sentiment d'efficacité (*efficacy expectation*)³¹ (Wittorski, 1998 ; Hao, Seibert et Hills, 2005). Un tel sentiment ne constitue pas nécessairement une estimation

²⁸ L'étude de Boissin, Chollet et Emin (2009, p.7) montre que les principales aspirations professionnelles des étudiants sont d'avoir un travail intéressant, avoir du temps libre pour ses loisirs et sa famille, avoir la sécurité de l'emploi. Toutefois, ces derniers pensent les principales priorités d'un chef d'entreprises sont autres : être son propre chef, être autonome dans son travail, relever les défis et avoir du pouvoir. Ces résultats confirment en partie ceux d'Opinion Way, 2011 : « Pour les étudiants, un entrepreneur est avant tout un gestionnaire (49%) 'Prendre des risques' (44%) est une caractéristique qui aujourd'hui définit mieux un entrepreneur aux yeux des lycéens et étudiants qu' 'être un leader' (40%), tandis que cette dernière caractéristique occupait la deuxième position en novembre 2009. Seuls 12% s'imaginent qu'une activité indépendante et un gros salaire vont de pair. Lorsqu'on leur demande ce que signifie, selon eux, être entrepreneur, seul le fait d'avoir de grandes responsabilités recueille l'assentiment de la majorité (53%) et ce malgré une baisse de 5 points par rapport en novembre 2009. De même le fait de diriger une équipe (40%) qui se retrouve ainsi à la quatrième position. » Source Internet : http://www.opinion-way.com/pdf/bj7299_-_moovjee_-_les_etudiants_et_l_entrepreneuriat_vague2_v_avec_synthese.pdf.

²⁹ Ainsi, la famille et les amis sont des instances de socialisation sources d'acquisition ou de développement de l'esprit d'entreprise et l'esprit d'entreprendre. Toutefois, d'autres facteurs personnels peuvent interférer dans cet apprentissage. Par exemple, nous pouvons citer les expériences à l'entrepreneuriat effectuées dans la sphère personnelle, professionnelle ou encore scolaire. En effet, ces expériences permettent à l'individu de conforter ou de modifier ses représentations de l'entrepreneuriat ainsi que de développer ou d'inhiber son sentiment d'auto-efficacité (Festinger, 1964 ; Krueger, Reilly et Carsrud, 2000 ; Bandura, 2004 ; Birdthistle, Hynes et Fleming, 2007 ; Athayde, 2009). Nous pouvons en déduire que les instances de socialisation telles que les formations peuvent être un facteur d'apprentissage permettant aux individus de développer leur esprit d'entreprise et leur esprit d'entreprendre (Krueger et Carsrud, 1993).

³⁰ Après un état de la littérature, nous distinguons trois types de contrôle distincts : le lieu de contrôle, le contrôle perçu et l'efficacité personnelle. Dans un souci de clarté, il convient de définir ces notions. Le lieu de contrôle correspond à l'évaluation effectuée par l'individu de son degré de maîtrise des événements de sa vie (*lieu de contrôle interne ou externe*) (Rotter, 1966). Le contrôle perçu, quant à lui, correspond aux croyances de maîtrise que détient l'individu sur l'environnement afin de produire les effets désirés (Dépret, 1996). Enfin, le sentiment d'efficacité (*efficacy expectation*) est « la croyance que détient un individu quant à sa capacité de réaliser une tâche particulière ou d'affronter une situation précise ».

³¹ En effet, le « *conditionnement social* » de tout individu structure sa représentation du monde. L'individu ne peut donc effectuer ce choix en toute objectivité et liberté car il détient des barrières psychiques qui emprisonnent, en partie, sa perception des différentes alternatives de carrière.

rationnelle des capacités réelles de la personne mais regroupe la perception d'un individu à mobiliser les ressources adéquates pour atteindre son objectif. (Bouffard-Boucard, Parent et Larivée, 1991). Ce sentiment est donc issu d'un processus cognitif subjectif.

Enfin, l'individu va analyser le contexte afin de déterminer si ce dernier est favorable à la saisie de l'opportunité d'affaires (Luthje et Kranke, 2003). Pour cela, il va prendre en compte différentes variables personnelles ainsi que celles entourant l'opportunité d'affaires (Tableau 1) :

<p style="text-align: center;"><i>Politique</i></p> <p><i>Lois sur les monopôles</i> <i>Lois sur la protection de l'environnement</i> <i>Politique fiscale</i> <i>Régulation du commerce extérieur</i> <i>Droit du travail</i> <i>Stabilité gouvernementale</i> <i>Etc.</i></p>	<p style="text-align: center;"><i>Économique</i></p> <p><i>Cycles économiques</i> <i>Évolution du produit nationale brut</i> <i>Taux d'intérêt</i> <i>Politique monétaire</i> <i>Inflation</i> <i>Chômage</i> <i>Revenu disponible</i> <i>Disponibilité et coût de l'énergie</i> <i>Etc.</i></p>
<p style="text-align: center;"><i>Socioculturel</i></p> <p><i>Démographie</i> <i>Distribution des revenus</i> <i>Mobilité sociale</i> <i>Changements de mode de vie</i> <i>Attitudes par rapport au travail</i> <i>Consumérisme</i> <i>Niveau d'éducation</i> <i>Etc.</i></p>	<p style="text-align: center;"><i>Technologique</i></p> <p><i>Dépense publique en recherche et développement</i> <i>Investissements publics et privés sur la technologie</i> <i>Nouvelles découvertes, innovations</i> <i>Vitesse de transfert technologique</i> <i>Taux d'obsolescence</i> <i>Etc.</i></p>

Tableau 1 : Adaptation de la matrice P.E.S.T. au contexte de l'entrepreneur
 (Johnson, Scholes et Frery, 2000, p.11)

Dans cette étude, nous considérons que la saisie d'une opportunité d'affaires s'inscrit dans une logique personnelle nécessitant la convergence de trois éléments : les aspirations professionnelles orientées vers l'entrepreneuriat, un fort sentiment d'efficacité et un contexte favorable (Bruyat, 1993). En développant les représentations favorables à l'entrepreneuriat ainsi que les compétences pour mener à bien un projet, les actions pédagogiques pourraient augmenter les sentiments de désirabilité et d'efficacité personnelle des étudiants envers la saisie d'opportunité, et, *in fine*, avoir des effets bénéfiques sur leur choix de carrière.

Comme nous l'avons énoncé, avant toute analyse, nous devons définir un second concept : l'apprentissage à l'entrepreneuriat. Pour cela, nous définirons la notion d'apprentissage ainsi que notre conception constructiviste (2.).

2. L'apprentissage à l'entrepreneuriat, fruit d'un parcours personnel et professionnel

L'apprentissage se définit comme « *un processus par lequel des aptitudes, des connaissances, des habitudes et des attitudes sont acquises et changées de telle manière que le comportement se trouve modifié* » (Lemelin, Le Duff, Obrecht, Orange et Rigal, 2006, p. 14). Dans cette étude, nous considérons que **l'apprentissage à l'entrepreneuriat désigne tous les enseignements destinés à développer les perceptions, les attitudes et les aptitudes entrepreneuriales. (Tounès, 2006, p. 4), i.e. à développer les représentations favorables à l'entrepreneuriat ainsi que l'acquisition et le développement de compétences pour concrétiser une opportunité d'affaires en équipe.**

Dans nos recherches, nous recensons deux principales conceptions de l'apprentissage : l'approche béhavioriste (Thorndike, 1913 ; Watson, 1925 ; Skinner, 1968) et celle constructiviste (Piaget, 1969). Développée principalement jusqu'à la fin des années 1960, l'approche béhavioriste considère que « le rôle du

maître consiste à dispenser le savoir, l'élève devant s'organiser au mieux pour apprendre » (Raynal et Rieunier, 2007, p.277). L'enseignement est alors perçu comme une dialectique entre un formateur, détenteur de connaissances et de compétences et un enseigné, passif, acquérant ces éléments³². Le contenu de l'apprentissage correspond principalement à l'assimilation par l'enseigné des modes de réponses adéquates aux stimuli de l'environnement dans lequel il est conditionné selon un schème mécanique. Dans l'approche béhavioriste, l'individu est considéré comme une « *une boîte noire* » dont nous ignorons le fonctionnement mais dont nous pouvons prévoir exactement les comportements puisque cet individu réagira exactement de la même manière à un stimulus donné.

Nous ne retiendrons pas cette approche car elle ne s'inscrit pas dans la vision de l'entrepreneur que nous admettons. En effet, l'entrepreneur est certes soumis à l'environnement dans lequel lui et son projet s'inscrivent. Toutefois, il peut modifier cet environnement de part les actions qu'il entreprend et les nouvelles règles du jeu qu'il instaure.

Puis, il n'existe pas en soit de réponse unique et idéale à un stimulus. En effet, pour mener à bien son projet, l'entrepreneur sera amené à prendre des décisions opérationnelles et stratégiques. Chaque dimension de son projet peut être une source de stimulus. Or, l'individu dispose de temps et d'énergie limités l'empêchant de répondre à tous les stimuli de l'environnement (Bruyat, 1993). Il doit donc prioriser certaines dimensions plus que d'autres.

Ensuite, il n'existe pas de décisions idéales en soi pour exploiter une opportunité d'affaires. Les décisions ne seront considérées comme pertinentes pour la conduite du projet que si elles s'inscrivent dans une vision et une finalité globale, consonantes au vu de l'environnement.

³² Ce paradigme s'intéresse aux « *objets* » et au processus d'apprentissage dans une conception dialectique entre l'enseigné et l'enseignant. « *Les « objets » d'apprentissage (au sens psychologique du terme d'objet) renvoient à tout ce qu'un individu peut apprendre : langage, attitudes, concepts, comportements, faits, informations, gestuels, méthodes... [...] en revanche, les processus d'apprentissage sont les « mécanismes internes » qui sous-tendent les apprentissages et qui vont porter sur les objets* » (Raynal, et Rieunier, 2007, p.34).

Suite à ces limites, nous constatons un changement de paradigme à la fin des années 1960. L'enseignant n'est plus considéré une personne ayant une autorité sur l'enseigné mais est perçu comme un être facilitant l'acquisition et le développement des connaissances et des compétences des enseignés (Piaget, 1969 ; Larouche, 2006). Contrairement à l'approche traditionnelle, le focus est axé sur la transmission de l'information. L'apprentissage est perçu comme un processus mêlant deux sujets actifs : un enseigné en situation d' « *apprenance* »³³ (Carré et Caspar, 2007), et un enseignant qui a pour mission de faciliter l'assimilation voire l'accompagnement de l'individu dans sa démarche, ses perceptions et ses représentations³⁴. Contrairement aux précédentes approches, le sujet apprenant est au cœur de l'apprentissage. Ses expériences³⁵ façonnent ses représentations, son sentiment de compétence et, *in fine*, son identité³⁶.

L'identité est un construit qui se définit comme « *la résultante d'un double rapport à soi et à autrui* » (Brasseur, 2000, p.7) De plus, l'identité se caractérise aussi par trois sentiments internes :

- Un sentiment de cohérence interne : identitairement, nous constatons qu'un individu a toujours une préférence hédoniste à chercher une cohérence et consonance (Festinger, 1957 ; Gohier, 2001). Cette cohérence concerne le lien entre le comportement effectivement adopté et les croyances et attitudes personnelles ;

³³ L'apprenance désigne l'« *ensemble stable des dispositions cognitives, affectives et motivationnelles, propices à l'acte d'apprendre dans toutes les situations, formelles ou informelle et ce de façon expérientielle, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite. L'apprenance serait alors une posture proactive, auto-formatrice* » (Carré et Caspar, 2007, p.197).

³⁴ Comme le souligne Larouche (2006), « *le formateur-enseignant devient aujourd'hui un praticien qui doit être capable de remplir des fonctions diversifiées et non plus seulement celle de transmettre des connaissances, dans la mesure où il doit de plus en plus être un « conseiller en apprentissage », un facilitateur du développement personnel* ».

³⁵ Comme le rappelle Goffman (1961, p.373), « *la représentation la plus simple de l'individu et du moi que peut se donner la sociologie, c'est qu'il est, pour lui-même, ce que la place dans une organisation fait de lui* ». « *L'identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions* » (Dubar, 2000, p.109). « *L'identité humaine n'est pas donnée une fois pour toutes à la naissance : elle se construit dès l'enfance et, désormais, doit se construire tout au long de la vie. L'individu ne la construit jamais seul : elle dépend autant des jugements d'autrui que de ses propres orientations et définitions de soi. L'identité est un produit de socialisations successives* » (Dubar, 2000, p.15).

- Un sentiment de continuité temporelle c'est-à-dire le fait de se percevoir comme étant la même personne malgré les ajustements de son identité. Ces derniers peuvent être volontaires ou subis par l'environnement (Larsson, Lund et Nygård, 2003) ;
- Un sentiment de différence et d'autonomie par rapport à leurs groupes de références et aux autres groupes sociaux : il s'agit ici de revendiquer une unicité et un particularisme sans pour cela rompre le lien social.

De plus, la construction de l'identité est fonction d'éléments subjectifs et notamment les représentations. Toute représentation détient différentes caractéristiques. Elle est orientée vers un objet : la représentation « *est le processus par lequel s'établit leur relation* » entre un sujet et un objet (Jodelet, 1991, p 363). De plus, elle a un caractère symbolique et signifiant : elle attribue un sens subjectif à un objet (Rouquette et Rateau, 1998). Cette attribution est dépendante du système de valeurs de l'individu (Abric, 1997); elle est située, dépendante de l'histoire personnelle et du contexte social dans lequel se situe l'individu (Abric, 1997 ; Mercier, 2004). Enfin, elle influence les attitudes et les comportements. (Herzlich, 1996). Nous pouvons constater que l'identité est une chose qui se construit de part les interactions permanentes de l'individu avec son environnement et par les instances de socialisation. (Lancry et Lemoine, 2004).

Dans notre étude, nous considérons l'apprenant comme un sujet actif assimilant les connaissances qui entrent en consonance avec celles acquises antérieurement par les différentes instances de socialisation ou ses expériences³⁷. Dans cette optique, nous considérerons que l'apprentissage est le fruit d'un parcours personnel et professionnel (Saks et Gaglio, 2004). Nous adopterons donc une vision constructiviste de l'apprentissage.

³⁷ Comme le souligne Perrenoud (1994, p.162), « *le sens se construit : il n'est pas donné d'avance. Il le construit à partir d'une culture d'un ensemble de valeurs et de représentations. Il les construit en situation, ans une interaction et une relation* ».

Ainsi, un individu ne peut effectuer un apprentissage que si ce dernier peut attribuer un sens aux informations auxquelles il est confronté. Ces informations doivent entrer en consonance, partiellement ou totalement avec ses représentations antérieures. Si un écart apparaît entre ses représentations et celles de son environnement, l'individu va chercher d'autres informations complémentaires afin de réduire cette dissonance et d'assurer un sentiment de cohérence interne (Festinger, 1957 ; Gohier, 2001)³⁸. Après un état de l'art, nous constatons qu'il existerait deux processus différents d'apprentissage.

Le premier processus correspond à la modification des représentations et des schèmes cognitifs alors que le second processus concerne l'acquisition et le développement de compétences. Ces deux processus ont été étudiés par Argyris en 1953 (Figure 3) :

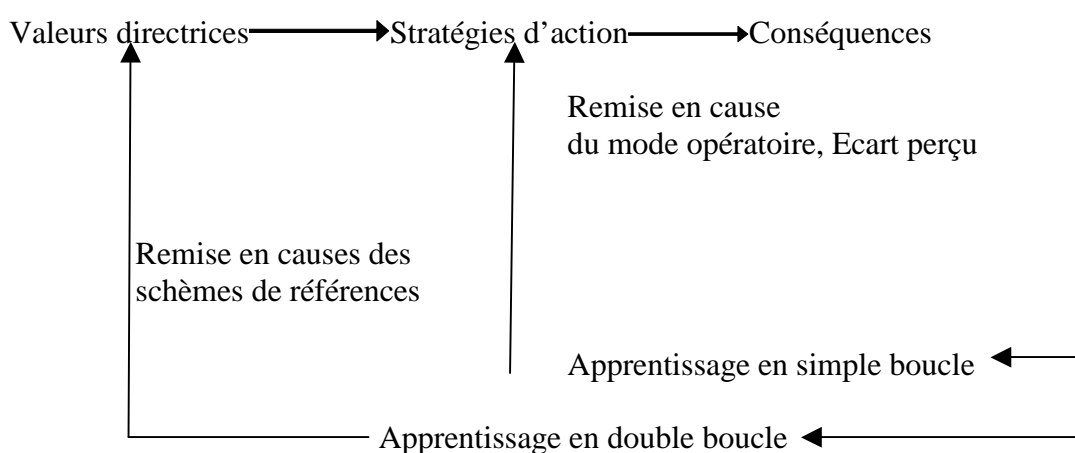


Figure 3: Apprentissage selon Argyris (1953)

Selon le modèle d'Argyris, un apprentissage peut être de deux ordres. Selon ce modèle, un apprentissage peut être de deux ordres. L'apprentissage est qualifié de simple boucle quand l'apprenant ne modifie pas fondamentalement la structuration de pensée et ses représentations mais acquiert des compétences et connaissances en

³⁸ Nous constatons qu'un individu a toujours une préférence hédoniste à chercher une cohérence et consonance (Festinger, 1957 ; Gohier, 2001). Cette cohérence concerne le lien entre le comportement effectivement adopté et les croyances et attitudes personnelles.

consonances avec celles acquises et assimilées antérieurement. L'apprentissage est qualifié de double boucle lorsque l'apprenant acquiert ou modifie ses représentations et ses croyances.

Transposé à l'enseignement de l'entrepreneuriat, nous considérons que l'apprentissage en simple boucle correspondrait à la transmission d'outils permettant de développer les compétences et connaissances concernant le travail en équipe, la gestion organisationnelle tels que le respect d'échéances et la distribution des tâches, la gestion et le développement d'un projet d'affaire, de l'idée à l'élaboration du *business model* et du *business plan* et les savoir être entrepreneuriaux.

De plus, nous considérons que l'apprentissage en double boucle regrouperait les représentations de l'entrepreneur, les croyances relatives à la création d'entreprise, le sentiment de compétence pour conduire un projet et le sentiment de compétence pour mener à bien un projet d'affaires (de l'idée aux *business model* et *business plan*). En effet, l'apprentissage en simple boucle est assimilable à l'apprentissage d'adaptation (Senge, 1990) à l'apprentissage opérationnel alors que l'apprentissage en double boucle est proche de l'apprentissage conceptuel (Moingeon, 1996).

En 1969, Piaget complète ce modèle en intégrant la notion de déséquilibre cognitif (Figure 4). Selon lui, ce déséquilibre apparaît quand il existe un écart entre les croyances d'un individu et son constat de la réalité (Raynal et Rieunier, 2007).³⁹

³⁹ Cette notion se rapproche de celle de dissonance cognitive (Festinger, 1957)

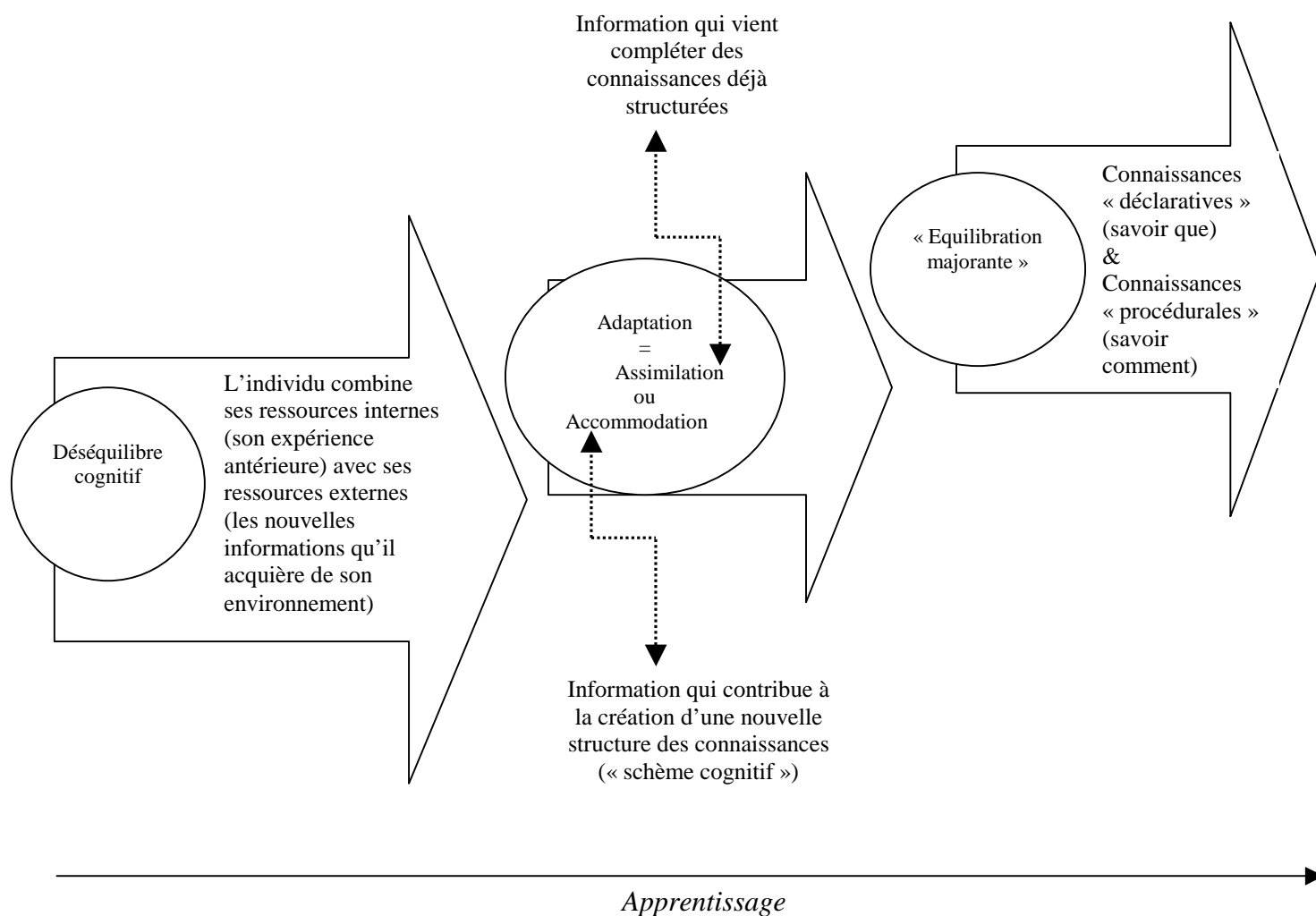


Figure 4 : Le processus d'apprentissage dans le modèle de Piaget

(Toutain, 2011, p. 4)

Selon ce modèle, le processus d'apprentissage est composé de deux éléments : l'assimilation⁴⁰ et l'accommodation (Piaget, 1969) (Figure 2) :

⁴⁰ Le processus d'assimilation se définit comme étant « l'intégration d'une information et l'enrichissement des schémas de pensée, sans les remettre en cause » (Fillol, 2004, p.3) alors que l'accommodation est « un processus de développement de l'intelligence qui suppose un changement des modèles mentaux et des connaissances déjà acquises afin d'intégrer la nouvelle donnée » (Fillol, 2004, p.3).

L'assimilation correspond à l'intégration de nouvelles informations complémentaires et consonantes avec celles déjà assimilées et correspondant aux schèmes de pensées de l'individu. Nous pouvons rapprocher la notion d'assimilation au concept d'apprentissage en simple boucle d'Argyris (1953).

L'accommodation suppose une remise en cause des schèmes cognitifs existants de l'individu tels, par exemple, ses représentations et ses perceptions. Nous pouvons rapprocher cette notion de celle d'apprentissage en double boucle (Argyris, 1953).

Comme nous venons de le démontrer, nous considérons l'apprentissage comme étant le fruit d'un processus constructiviste. Cet apprentissage peut concerner l'acquisition de nouvelles représentations et/ou le développement de compétences pour mener à bien un projet d'affaires

Dans cette étude, nous nous intéressons au contenu de l'apprentissage des participants à une formation à l'entrepreneuriat. Après un recensement des travaux, nous constatons que l'apprentissage à l'entrepreneuriat est orienté vers une finalité professionnelle : faciliter l'employabilité des étudiants (Section II.)

Section II. Une des finalités de l'apprentissage à l'entrepreneuriat : faciliter l'employabilité des étudiants

La question de l'employabilité⁴¹ des étudiants est une préoccupation constante chez les formateurs depuis l'évolution du marché du travail. En effet, après les trente Glorieuses, le contexte environnemental de l'entreprise change et remet en cause les postulats de la carrière dans son acception traditionnelle (Weick et Berlinger, 1989). La carrière devient le fruit d'une co-construction issue

⁴¹ Nous définissons l'employabilité comme étant « la capacité relative que possède un individu d'obtenir un emploi satisfaisant compte tenu de l'interaction entre ses caractéristiques personnelles et le marché du travail. » (Gazier, 1999)

d'adaptation individuelle⁴². Elle est davantage basée sur des valeurs et des représentations subjectives de la réussite professionnelle qui ne cessent de se mouvoir, de se transformer (Patton et McMahon, 2002) dans un contexte où les impératifs concurrentiels et stratégiques des entreprises deviennent de plus en plus pressants (Porter, 1980 ; D'aveni, 1994). Ceci s'accroît avec la globalisation des marchés, la disparition des frontières et la présence d'une demande de plus en plus exigeante, une recherche de productivité accrue. L'entreprise doit donc personnaliser son offre, être à l'écoute de ses clients et des tendances des marchés tout en veillant à conserver et développer son avantage concurrentiel (Evans, Pucik et Barsoux, 2002). L'entreprise finit par évoluer dans un environnement de plus en plus flou et devient tributaire, pour une part qui tend à se développer, de ses clients et de l'environnement concurrentiel. Ce contexte n'est pas exempt d'impacts organisationnels notamment sur la gestion du personnel. En effet, l'entreprise devient limitée pour le développement des carrières (Weick, 1996 ; Defelix et al. 1997 ; Beaucourt et Louart, 2003) et ne peut donc plus garantir la pérennité des métiers⁴³ et des emplois. La visibilité en matière de gestion des emplois au sein des entreprises devient de plus en plus floue suite à la disparition des lignes hiérarchiques et l'instabilité de l'entreprise.

⁴² Notion que nous pouvons rapprocher du modèle « *career-resilient* » développé par Waterman et al., 1994). En 1999, Sullivan dresse une synthèse récapitulative des différences entre ce type de carrière et celle qualifiée de traditionnelle. Nous pouvons citer comme éléments distinctifs : la sécurité de l'emploi/ l'employabilité, le nombre d'entreprises occupé par le salarié, les compétences spécifiques/ transférables des salariés, les critères de réussite de la carrière basés sur l'objectivité/ la subjectivité, la formation formellement programmée sur l'expérience et enfin l'âge des salariés concernés.

⁴³ Comme Bujols et Gingras (2002), Gingras (2005, p.115) constate que « *toutefois, de nos jours ; cette situation s'est considérablement modifiée, remettant en cause la nature même du concept de carrière qui au lieu d'être associé à la sécurité de l'emploi, à la stabilité, à la continuité ou à la progression réfère davantage à l'incertitude, à l'imprévisibilité, à l'insécurité, à la mobilité accrue, au travail autonome et à temps partiel* ».

Aujourd'hui, l'entreprise n'est donc plus garante de la sécurité des emplois, de l'offre interne des métiers de ses salariés. Le contrat psychologique⁴⁴ liant les entreprises et ses salariés se fragilise laissant ces derniers dans l'incertitude de la sécurité de leur emploi et de leur progression hiérarchique. Ceci engendre également une discontinuité au sein des parcours professionnels remettant en question le principe de la linéarité des carrières se déroulant au sein d'une même organisation (Weick, 1976 ; Sutton et D'Aunno, 1989)⁴⁵. Ce contexte a pour conséquence une banalisation de la mobilité inter-organisationnelle. Les salariés finissent par avoir une vision élargie de leur identité professionnelle intrinsèque, non pas centrée autour de l'appartenance à un corps de métiers défini et immuable, mais se perçoivent comme étant maître d'un portefeuille de compétences et d'activités laissant entrevoir un éventail évolutif de champs possibles de futurs métiers (Cohen et Mallon, 1999).

Dans un contexte d'incertitude et d'une « connexion entre vie privée et professionnelle qui tend à s'effacer » (Hernandez et Marco, 2005, pp.119-120), l'individu est donc amené à définir lui-même son parcours de carrière ainsi que les critères de réussite (Deflélix et al., 1997). Pour cela, il va chercher à donner un sens et une cohérence à sa trajectoire professionnelle au vu de son cadre de vie en évaluant ses priorités personnelles ainsi que les contraintes et opportunités qui l'entourent⁴⁶ (Feldman et Bolino, 2000 ; Martineau, Wils et Tremblay, 2005). Il va donc inscrire son parcours professionnel dans une démarche prothéenne et globale, une « recherche de soi » axée sur la recherche permanente d'un compromis et d'une cohérence entre son identité professionnelle et sa vie personnelle engendrant ainsi une discontinuité par rapport aux carrières traditionnelles (Weick, 1976 ;

⁴⁴ Cette notion a été développée par Argyris et Schön (1978), puis reprise par Rousseau (1989). Dans cette étude, nous considérons que le contrat psychologique regroupe « *les croyances des salariés sur les obligations réciproques qui existent entre eux et leur employeur, et qui servent de fondement aux relations salariales* » (Rousseau, 1989, p.123).

⁴⁵ Nous observons cela dans la multiplicité des emplois qu'une personne peut être amenée à occuper au cours de sa carrière professionnelle (Nicholson et West, 1989).

⁴⁶ Ce fait est souligné par Mannheim (1975, p.81) qui énonce que « *the relative dominance of work-related contents in the individual's mental processes as reflected in responses to questions concerning the degree of concern, knowledge and interest invested in the work-role relative to other activities, and in the individual's emphasis on work-related sub-identities* ».

Gunz, 1988 ; Lichtenstein et Mendenhall, 2002 ; Ny et al., 2005). Aujourd'hui, l'individu choisit une carrière qui entre en consonance avec ses aspirations professionnelles, ses représentations, ses perceptions ainsi que le succès psychologique⁴⁷.

1. La subjectivité du choix de carrière

Le choix de carrière est issu de représentations symboliques et stéréotypées (Holland, 1997 ; Paineau, 2004⁴⁸) ; fruits de croyances individuelles construites à priori par l'individu. Ce dernier va chercher à confirmer ses croyances par le sens donné à ses expériences individuelles (Arthur, Hall et Lawrence, 1989) ainsi que par ses interactions avec son environnement (Festinger, 1957 ; Tyler, 1997). Nous pouvons en déduire que le choix de carrière est le fruit d'une orientation effectuée a priori par l'individu lui conférant un éventail de métiers possibles parmi lesquels il va décider, après délibération, de n'en retenir qu'un seul. Pour cela, la personne concernée tient compte des facteurs personnels et contextuels (notions de *push* et de *pull*) (Bruyat, 1993 ; Ahmad et Hoffman, 2007). Elle va ensuite analyser les différentes alternatives professionnelles qui lui sont offertes et décider de s'engager dans celle qui correspond le mieux à ses aspirations professionnelles et pour laquelle elle détient un sentiment d'efficacité personnelle élevé (Bandura, 1977 ; Shane, 2003). Elle va donc se projeter professionnellement en utilisant un savoir faire cognitif que nous appellerons ici par convention « le savoir devenir » (De Baker, 2000).

⁴⁷ Dans cette étude, nous retiendrons la définition du succès psychologique de Judge et al. (1995, p.486). Pour nous, ce succès représente « *le bien être psychologique, les résultats liés au travail ou encore les accomplissements de l'individu accumulés tout au long de ses propres expériences* ».

⁴⁸ « *Les différents métiers correspondent à une époque et dans un contexte social donnés- à des allocations de position sociale diverses et hiérarchisées, les images sociales de certains métiers étant plus favorables que d'autres* » (Paineau, 2004, p.7).

Le savoir devenir est une notion récemment apparue⁴⁹ dans le domaine de la gestion des ressources humaines. A l'instar du triptyque couramment utilisé pour définir les composants de la compétence (savoirs, savoir faire et savoir être), il représenterait un élément supplémentaire à prendre en compte. Le savoir devenir peut se définir comme étant la « capacité à appréhender de manière critique, constructive et prospective l'activité, dans ses différentes dimensions (individuelle, collective, organisationnelle) et ses rapports à l'environnement externe/ interne de l'individu ou d'une organisation, de manière à intégrer les valeurs directrices sur lesquelles repose le développement durable » (Carbonnel, 2008, p.5). Le savoir devenir renvoie à la capacité de l'individu à se projeter, c'est-à-dire à concevoir, ici et maintenant, une représentation de son futur en se basant sur ses aspirations professionnelles et personnelles ainsi que sur ses compétences. Ainsi, dans notre conception constructiviste de l'apprentissage, les expériences individuelles antérieures développées au sein des différentes instances de socialisation et des groupes d'appartenance peuvent être des moments propices à développer ce savoir devenir⁵⁰.

Le formateur peut éventuellement avoir un impact sur le savoir devenir entrepreneurial en développant l'esprit d'entreprendre et l'esprit d'entreprise des participants. Le formateur dispose de deux moyens : la transmission de représentations favorables à l'entrepreneuriat (2.) et le développement de la boîte à outils permettant aux participants de mener à bien un projet (3.).

⁴⁹ L'équipe de l'université de Namur définit ainsi la compétence comme étant « *un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir* » (Formation de formateurs 2007/2008 Journée d'étude du 28 novembre 2007).

⁵⁰ « *L'identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions* » (Dubar, 2000, p.109).

2. La transmission de représentations favorables à l'entrepreneuriat

La première mission du formateur est de montrer aux participants que saisir une opportunité d'affaires peut être un acte accessible et valorisant d'un point de vue personnel et social. Pour cela, il peut diminuer « les routines défensives » (*anti-learning*) en désacralisant le statut de l'entrepreneur et en montrant que l'entrepreneur est un être comme un autre⁵¹ dont les trajectoires professionnelles et personnelles l'ont conduit à exploiter une opportunité d'affaires. En effet, aujourd'hui, il est admis que la saisie d'opportunité d'affaires est le fruit d'un processus intentionnel (Ajzen et Fishbein, 1980) s'inscrivant dans un environnement propice à l'entrepreneuriat (Bruyat, 1993). L'individu ne peut franchir les étapes de ce processus que si sa résistance aux changements est faible et s'il existe un fort niveau de cohérence entre ses aspirations professionnelles envers l'entrepreneuriat (attrait) et son niveau de compétence à mener à bien le projet (faisabilité). Si ces deux conditions sont réunies, l'engagement est renforcé, ce qui peut conduire à un niveau élevé d'irréversibilité. La saisie d'opportunité apparaît alors comme la seule issue possible de ce processus. Cela s'inscrit dans une dynamique personnelle de changement, de temps et d'énergie (Bruyat, 1993) où il existe un « déplacement » (Shapiro, 1975 ; Freeman, 1982 ; Ettinger, 1989 ; Bruyat, 1993) au niveau de l'individu. Les instances de socialisation telles les formations à l'entrepreneuriat peuvent éventuellement agir sur ce processus en favorisant l'émergence de représentations favorables envers l'entrepreneuriat et en augmentant le sentiment de compétence pour mener à bien un projet d'affaires (3.).

3. L'acquisition de la « boîte à outils » pour mener à bien un projet

Après un état de la littérature, nous constatons que les principaux freins à ce développement sont le manque de ressources financières, de connaissances et d'expérience pour développer leur projet d'affaires (Reynolds, 2007 ; Boissin,

⁵¹ Et ainsi développer le sentiment de désirabilité des participants envers la carrière entrepreneuriale.

Chollet et Emin, 2009 ; Opinion Way, 2011⁵²). Le formateur peut favoriser le savoir devenir entrepreneurial des étudiants en développant les attitudes entrepreneuriales tels que le développement du leadership et des capacités de persuasion, le développement de la confiance en soi, de la prise de risque et de la résistance aux changements.

Enfin, le formateur peut faciliter le développement des compétences pour mener à bien un projet d'affaires afin de permettre à l'enseigné d'être autonome. Ces dernières peuvent concerner la création et la gestion d'une entreprise⁵³. Pour cela, le formateur peut faire découvrir le fonctionnement interne d'une entreprise aux étudiants ainsi que l'influence de l'environnement sur la stratégie (Couteret, Saint-Jean, Audet, 2006). De plus, le formateur peut aider les étudiants à développer leurs compétences en gestion de projet en leur transmettant différents outils tels que savoir hiérarchiser les éléments importants et secondaires ou encore savoir définir les moyens adéquats en vue de la réalisation d'un objectif.

Comme nous l'avons énoncé précédemment, les croyances, les représentations ainsi que le sentiment d'auto-efficacité⁵⁴ ont un rôle déterminant dans le choix de carrière (Holland, 1997). De par leur rôle de socialisation, les actions pédagogiques peuvent avoir une influence sur ces schèmes cognitifs en permettant à l'individu de modifier ses croyances par une confrontation avec la réalité et d'ouvrir ses champs de carrières possibles (*futur désiré*) de différentes manières. En effet, la formation à l'entrepreneuriat a pour finalité de développer et de valoriser la culture

⁵² Selon l'étude d'Opinion Way (2011, p.6) « au moins 8 étudiants sur 10 déclarent comme important le manque de liquidités de départ (89), le manque de confiance dans le marché (83%) ainsi que leur méconnaissance de la création d'entreprise (80%) qui semble indiquer un manque d'information. Ajoutons que le manque de liquidités est considéré par 49% comme un obstacle très important ». Source Internet : http://www.opinion-way.com/pdf/bj7299_-_moovjee_-_les_etudiants_et_l_entrepreneuriat_vague2_v_avec_synthese.pdf.

⁵³ Ces compétences peuvent porter sur l'accès aux ressources stratégiques, l'intégration au sein d'un réseau de professionnels, les compétences mercatiques, juridiques, en stratégie d'entreprise, en management et en finance (Laviolette et Loué, 2006).

⁵⁴ Selon Bandura (1997, p.3), le sentiment d'auto-efficacité renvoie aux croyances des individus « dans ses propres capacités à organiser et exécuter les séquences d'action propres à obtenir certains résultats ».

entrepreneuriale⁵⁵. Pour effectuer cela, le formateur peut, de prime abord, informer l'enseigné sur les incidences personnelles et professionnelles engendrées par l'adoption d'un comportement entrepreneurial. De plus, il peut essayer de diminuer « les routines défensives » et de lever les barrières psychologiques et culturelles envers l'acte de créer. Pour effectuer cela, il peut valoriser le rôle de l'entrepreneur au sein du monde socioéconomique et désacraliser le statut de l'entrepreneur perçu éventuellement comme une personne extraordinaire *stricto sensu* (Commission de la Communauté Européenne, 2006). Enfin, il peut aussi accompagner l'enseigné dans sa démarche entrepreneuriale en lui transmettant différents outils lui permettant d'être autonome et autosuffisant dans le développement d'une opportunité d'affaires (Falzon, 1994 ; Paul, 2004).

⁵⁵ Dans ce travail, nous définissons la culture entrepreneuriale comme étant « *une culture qui valorise les caractéristiques personnelles associées à l'entrepreneurship soit l'individualisme, la marginalité, le besoin de réalisation personnelle, la prise de risques, la confiance en soi et les habiletés sociales ; qui valorise également le succès personnel tout en pardonnant l'échec ; qui encourage la diversité et non l'uniformité et qui encourage le changement et non la stabilité* » (Johanisson, 1984 cité par Léger-Jamiou, 2008, p.5). Cette définition rejoint celle de Julien (2005) et Stephan (2007).

Résumé du chapitre

L'objectif de ce chapitre était de définir les notions retenues pour qualifier les concepts d'entrepreneuriat et d'apprentissage et de préciser nos choix.

Dans cette étude, nous considérons l'entrepreneur comme étant un individu saisissant une opportunité d'affaires. De plus, nous considérons que la décision d'adopter un comportement entrepreneuriat est issue d'une conjonction d'éléments cognitifs et contextuels : les aspirations professionnelles, le sentiment d'efficacité personnelle pour mener à bien le projet d'affaires et un contexte favorable (Bowen et Hisrich, 1987). Cette décision relève d'un choix de carrière basé sur des croyances et des représentations (sentiment de désirabilité et de faisabilité).

Afin d'aider les individus dans leur démarche entrepreneuriale, l'Etat français a favorisé le développement des formations à l'entrepreneuriat. Ces actions pédagogiques ont pour objectif de développer l'esprit d'entreprise et l'esprit d'entreprendre des participants. Pour cela, le formateur peut transmettre des représentations favorables à l'entrepreneuriat ainsi que la « boîte à outils » nécessaire pour mener à bien le projet d'affaires

Aujourd'hui, l'offre de formations à l'entrepreneuriat ne cesse de croître investissant les secteurs publics et privés. Ce développement peut conduire à une vulgarisation du terme et finalement à une méconnaissance des impacts réels sur l'esprit d'entreprendre et l'esprit d'entreprise des participants. Afin de légitimer les actions pédagogiques et mettre en lumière les meilleures pratiques, il convient d'évaluer l'efficacité de ces actions pédagogiques sur le développement de l'esprit d'entreprise et l'esprit d'entreprendre (Chapitre II).

CHAPITRE II

L'ÉVALUATION DES FORMATIONS PAR L'ANALYSE DE L'APPRENTISSAGE : ENJEUX ET PARTICULARITÉS

Afin de développer l'esprit d'entreprendre et l'esprit d'entreprise des étudiants, l'Etat français a favorisé le développement de l'offre de formation à l'entrepreneuriat. Aujourd'hui, nous constatons que ce développement ne cesse de s'opérer dans les sphères publique et privée (Bruyat, 1993 ; Besson, 1999 ; Fayolle, 2004 ; Kuratku, 2005)⁵⁶. Cet accroissement peut conduire à une vulgarisation du terme « formation à l'entrepreneuriat » et finalement à une méconnaissance des impacts réels des actions pédagogiques sur le développement de l'esprit d'entreprendre et l'esprit d'entreprise des participants. L'objectif de ce chapitre est de déterminer les impacts des actions pédagogiques sur le développement de ces esprits. Dans cette optique, nous définirons, de prime abord, le concept d'évaluation des formations (Section I). Puis, nous établirons un état de la littérature sur les différents indicateurs actuels évaluant les actions pédagogiques à l'entrepreneuriat (Section II). Après avoir mis en lumière leurs limites par rapport à notre objet d'étude, nous justifierons notre choix d'opter sur une évaluation d'une formation à l'entrepreneuriat basée sur l'analyse du contenu de l'apprentissage (Section III).

⁵⁶ Comme l'illustre le site de l'Observatoire des Pratiques Pédagogiques à l'Entrepreneuriat (l'OPPE) qui recense plus de 490 actions pédagogiques ayant chacune des finalités pédagogiques et un public intrinsèque. (Block et Stumpf, 1992 ; Hytti et al., 2002 ; Gibb, 2005).

L'enseignement à l'entrepreneuriat a été développé afin d'encourager le développement de l'esprit d'entreprendre et l'esprit d'entreprise (Gasse, 1985). Mais quels sont les impacts réels des ces actions pédagogiques sur le développement de ces esprits ? La question de l'efficacité des dispositifs de formations à l'entrepreneuriat est une préoccupation partagée par différents acteurs tels que les instances politiques, les pédagogues, les participants et les citoyens (Venetoklis, 2002 ; Peterman et Kennedy, 2003 ; Fayolle, 2005 ; Souitaris et al., 2006).

Afin de conforter la légitimité des actions pédagogiques à l'entrepreneuriat, il convient d'évaluer l'efficacité de ces formations sur le développement de l'esprit d'entreprise et l'esprit d'entreprendre (Verzat, 2009). Dans cette étude, nous nous intéressons à l'évaluation effectuée par les étudiants. En effet, d'après la littérature, l'évaluation des enseignements par les étudiants est « la source d'information la plus valide » (Apollonia et Abrami, 1997 ; Greenwald et Gilmore, 1997 ; Deltroz, 2008, p.130). Avant de déterminer les impacts des formations à l'entrepreneuriat, il convient de définir le concept de l'évaluation des formations à l'entrepreneuriat (Section I).

Section I. L'évaluation des formations à l'entrepreneuriat

L'évaluation est un élément crucial de l'apprentissage car il permet de vérifier si les objectifs pédagogiques sont atteints. Dans cette section, nous définirons les finalités de l'évaluation des formations à l'entrepreneuriat (1.) ainsi que la nature des différents indicateurs (2.).

1. Les finalités de l'évaluation : contrôler et analyser les facteurs influençant l'apprentissage

Dans cette étude, nous définirons l'évaluation des actions pédagogiques comme étant « toute tentative d'obtenir des informations (un *feed-back*) sur les résultats d'un programme de formation » (Armstrong, 1999, p.531). Cette évaluation est le fruit d'un processus complexe intégrant différentes préoccupations (Dionne, 1995) (1.) (Figure 5) :

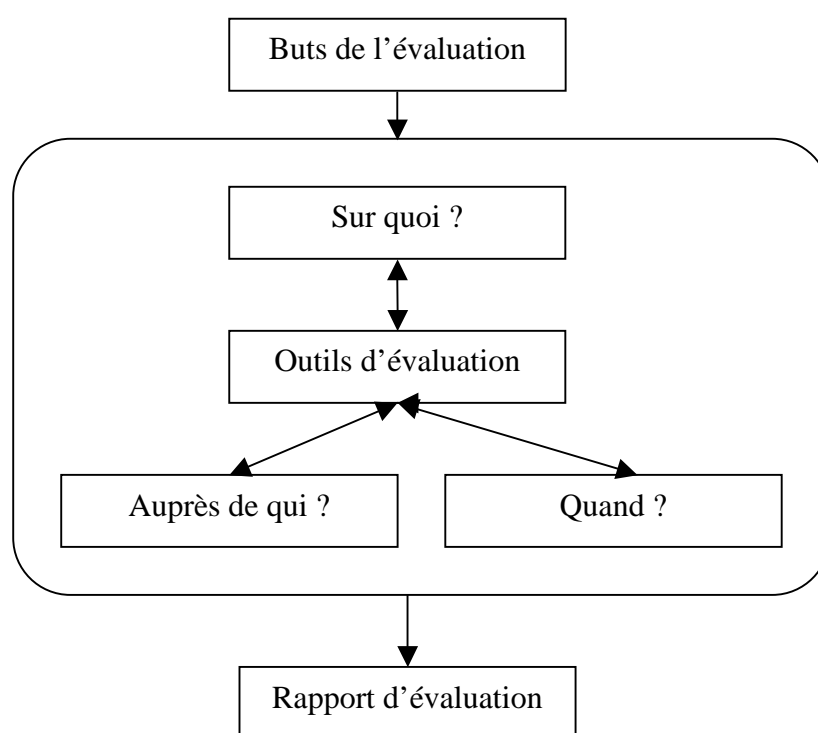


Figure 5: Schématisation du processus d'évaluation des formations

(Salmon, 2007, p.2)

Ce processus a deux finalités distinctes et complémentaires. Le premier objectif de l'évaluation des formations est de contrôler et de constater si les objectifs pédagogiques prédéfinis ont été atteints. Pour cela, le chercheur va effectuer une démarche descriptive nécessitant de recueillir des données objectives, factuelles et mesurables.

La seconde finalité est de déterminer les facteurs personnels et environnementaux influençant l'apprentissage des participants. Contrairement à la précédente, cette démarche s'inscrit dans une logique subjective puisque qu'elle nécessite d'interpréter des données et d'expliquer des résultats.

Dans cette étude, nous souhaitons donc répondre aux deux objectifs de l'évaluation. En effet, nous souhaitons déterminer dans quelle mesure une formation à l'entrepreneuriat peut permettre un changement de représentations sur la saisie d'opportunité ainsi que le développement de compétences pour mener à bien un projet d'affaires. Pour cela, nous devons déterminer si une formation à l'entrepreneuriat permet de développer l'esprit d'entreprendre et l'esprit d'entreprise des participants (première finalité) ainsi que les facteurs pouvant influencer cet apprentissage (seconde finalité). Aujourd'hui, nous constatons que différents indicateurs existent permettant de mesurer l'efficacité des formations à l'entrepreneuriat (2.).

2. Les différents indicateurs permettant d'évaluer les actions pédagogiques à l'entrepreneuriat

Ces indicateurs peuvent être regroupés en quatre catégories : les réactions des participants, le contenu de l'apprentissage, le changement d'attitude et la performance organisationnelle (Block et Stumpf, 1992) (Figure 6) :

Niveau 4: Les effets organisationnels et sociaux

L'évaluateur détermine la contribution de l'apprentissage au développement de la société.

Niveau 3: Le changement de comportements (le transfert)

L'évaluateur détermine si les compétences et connaissances acquises lors de la formation ont été mises en oeuvre.

Niveau 2: Les acquis des participants

L'évaluation identifie les nouvelles connaissances et les compétences acquises grâce à la formation.

Niveau 1 : Les réactions/satisfaction des participants

L'évaluateur mesure le degré de satisfaction des participants concernant le programme (les objectifs, le contenu, l'organisation et les animations pédagogiques...)

Figure 6: Les différents niveaux de l'évaluation

(Traduction de Cappel et Hayen, 2004)

Le premier niveau correspond aux réactions des participants. Ce niveau peut être associé à l'efficacité perçue par l'apprenant. L'objectif de ce niveau est d'améliorer la formation afin qu'elle corresponde aux attentes des participants tant sur le contenu pédagogique que sur l'organisation même de l'action pédagogique. Les critères de ce niveau d'évaluation peuvent concerner la qualité de l'enseignement, l'organisation matérielle de la formation, la qualité de la relation entre l'apprenant et les formateurs. L'évaluation est généralement effectuée à la fin de la formation par la transmission d'un questionnaire distribué « à chaud ».

Or, ce mode de collecte peut engendrer des biais de surpondération et de désirabilité sociale quand cette évaluation se déroule dans un laps de temps très court. L'apparition d'un biais de surpondération est explicable par le fait que les participants interrogés un laps de temps court après la formation ont en tête le contenu du programme alors que si cette évaluation est effectuée un laps de temps important après la fin de la formation, les participants n'accordent de valeur qu'aux éléments qu'ils leur ont été utiles et mis en pratique dans leur situation actuelle (Shapiro, 2003).

De plus, généralement, les données sont collectées par le formateur pouvant engendrer un biais de désirabilité sociale. En effet, les enquêtés peuvent consciemment ou non exagérer l'efficacité d'un programme en pensant que cela augmentera la probabilité que le dispositif de formation soit renouvelé. Afin d'augmenter la qualité de l'évaluation et limiter ce biais, la collecte de données doit être confiée à une personne ou à un organisme extérieur à la formation.

Le second niveau correspond à la détermination des connaissances et des compétences acquises et développées par l'apprenant lors de la formation. Ici, cette évaluation peut être de deux types : sommative et formative⁵⁷. L'évaluation formative a pour but de déterminer les acquis des participants tout au long de la formation (Scriven, 1967). Le participant effectue des bilans intermédiaires avec le formateur et discute des objectifs, de ses motivations ainsi que des moyens pour les mettre en œuvre. L'évaluation sommative a un but tout autre. En effet, cette évaluation consiste à vérifier s'il existe un écart entre les acquis des participants et les objectifs. Contrairement à l'évaluation formative, l'évaluation sommative s'effectue majoritairement à l'issue de la formation (De Landsheere, 1971). Sommative ou formative, ces évaluations sont traditionnellement effectuées « à chaud ». Or, l'apprentissage en simple et en double boucles nécessite une adaptation et assimilation cognitive par l'individu. Ceci exige un laps de temps de recul suffisant et variable selon chacun.

⁵⁷ L'évaluation sommative est « une photographie des acquis des élèves à un moment donné » alors que l'évaluation formative correspond à une analyse du processus d'apprentissage.

Le troisième niveau regroupe le changement de comportement des participants suite à la formation. Ici, l'évaluation porte sur l'utilité de la formation et sur le .transfert d'apprentissage. Ce changement peut concerner le changement d'attitude suite à la modification des représentations des participants (apprentissage en double boucle) ou encore le changement de pratique suite à l'acquisition d'une boîte à outils (apprentissage en simple boucle). Cette évaluation ne peut s'effectuer *qu'in situ*, sur le lieu de travail du participant et nécessite des indicateurs de mesures élaborés.

Enfin, le dernier niveau correspond aux incidences économiques et organisationnelles issues du changement de comportement du participant. Selon Philips (1991), un cinquième niveau d'évaluation peut être admis : la mesure du retour sur investissement. D'après nos recherches, nous observons que l'évaluation porte majoritairement sur les deux premiers niveaux du processus d'évaluation. Cela peut être explicable par le fait que le processus d'évaluation se complexifie quand l'évaluation concerne les niveaux supérieurs (Baldwin et Ford, 1988 ; Carnevale et Schulz, 1990 ; Brown, 2001).

Section II : Des indicateurs limités

Concernant l'évaluation des formations à l'entrepreneuriat, nous observons que les indicateurs actuels sont axés principalement vers le premier et les deux derniers niveaux du modèle de Kirkpatrick (1996). Après un état de la littérature, nous avons recensé trois indicateurs : la réaction des participants (1.), les incidences organisationnelles et économiques (2.) et le niveau d'intention entrepreneuriale (3.).

1. Les indicateurs qualitatifs réduits à la réaction des participants

La première catégorie concerne le taux de satisfaction des anciens participants (Kirkpatrick, 1996). L'objectif de cet indicateur est de mettre en lumière les éléments du dispositif de formation répondant aux attentes des participants et de dégager des pistes d'amélioration⁵⁸. Cet indicateur suppose d'avoir préalablement ciblé la population concernée ainsi que leurs attentes préalables. Nous avons essayé de recueillir les outils de collecte de données afin de déterminer les différentes variables prises en compte et comparer les résultats. Toutefois, nous nous sommes confrontés à un obstacle majeur : ces études sont majoritairement effectuées en interne lors de l'analyse des différentes formations offertes par les structures d'enseignement. Les organisateurs des formations distribuent aux étudiants, « à chaud » ou « à froid », un questionnaire.

Afin de combler cette lacune, nous avons listé les différentes variables de questionnaires disponibles dans les revues des sciences de l'éducation. D'après cette recherche, nous constatons que les variables prises en compte pour mesurer la satisfaction des étudiants sont hétérogènes selon les structures. En effet, certaines formations évaluent la satisfaction des participants du contenu de la formation par rapport à leurs attentes préalables. D'autres portent sur les modalités organisationnelles et structurelles ou encore la qualité de l'enseignement et de l'encadrement.

Malgré l'intérêt de cet indicateur, nous constatons qu'il a une portée limitée pour mesurer l'impact des actions pédagogiques sur le développement de l'esprit d'entreprendre et l'esprit d'entreprise. En effet, il n'existe pas de corrélation entre le taux de satisfaction des participants et le développement de compétences (Alliger et Janak, 1989 ; Colquitt et al, 2000).

⁵⁸ Par exemple, cela peut concerner le contenu de la formation, les modalités organisationnelles et structurelles, la qualité de l'enseignement et de l'encadrement.

De plus, dans la majorité des cas, le support d'évaluation est distribué à chaud. Or, l'apprentissage en double boucle demande une adaptation individuelle des représentations nécessitant du temps. Les personnes interrogées ne disposent pas du recul nécessaire pour évaluer à posteriori l'apprentissage qu'elles ont effectué.

Bien qu'offrant un éclairage intéressant pour évaluer les dispositifs d'enseignement à l'entrepreneuriat, ces indicateurs paraissent limités par rapport à notre problématique. Afin de combler ces lacunes, d'autres indicateurs complémentaires doivent être utilisés (Mathieu et al., 1992 ; Holton, 1996). Après un état de l'art, nous avons recensé un autre indicateur se rapprochant à la finalité de notre recherche : le niveau d'intention entrepreneuriale.

2. Les indicateurs d'intention entrepreneuriale limités conceptuellement et méthodologiquement

Partant du postulat que l'entrepreneur est un être extraordinaire⁵⁹ doté d'attributs propres⁶⁰ et stables qui le distinguent des autres (Aldrich et Zimmer, 1986 ; Stevenson et Jarillo, 1990), les chercheurs ont d'abord axé leurs travaux sur l'analyse des traits de personnalité des entrepreneurs, perçus comme les éléments déclencheurs de la décision d'entreprendre. En effet, ces derniers influent sur la représentation du monde, et donc, *à fortiori*, sur l'adoption d'un comportement. Les chercheurs ont donc essayé de recenser et de catégoriser leurs traits de personnalité afin d'identifier les entrepreneurs potentiels (Danjou, 2002). Ainsi, les travaux empiriques adoptant une approche inductive et descriptive se sont multipliés. De nombreuses typologies portant sur les traits personnels et psychologiques des entrepreneurs ainsi que sur leurs motivations ont été élaborées (Timmons, Smollen et Dingee, 1977 ; Sexton, 1988). Or, nous constatons que malgré la prolifération de ces travaux, les résultats psychométriques ne sont pas

⁵⁹ Voire même considéré comme « *déviant* » (Chell, 1985).

⁶⁰ Gartner (1988) qualifie ce paradigme de « *trait approach* » pour qualifier les travaux les traits de personnalité des entrepreneurs analysés en termes de facteurs psychosociologiques, les prédisposant à l'activité entrepreneuriale.

concluants. Ceci est explicable pour différentes raisons.

Premièrement, l'approche par les traits de personnalité repose sur un postulat qui n'a pas été confirmé préalablement par une étude longitudinale : la stabilité des caractéristiques intrinsèques des entrepreneurs. En effet, les représentations de soi et du monde ainsi que l'identité sont des éléments subjectifs ne sont pas immuables (Bayad, Bougathas et Schmitt, 2007) mais sont, issus de croyances et construits par l'individu au fil de ses interactions sociales et de ses apprentissages. Nous pouvons émettre l'hypothèse que les instances de socialisation (et notamment des instances pédagogiques) peuvent influencer le choix de carrière des individus.

Deuxièmement, les études en psychologie ont montré que les traits de personnalité ne sont pas innés et constants (Alexandre-Bailly et al., 2009) mais variables selon les situations dans lesquelles se situe l'individu. Or, ces études ont été effectuées sans prendre en compte les éléments contextuels dans lequel se situe l'individu.

Troisièmement, il existe des biais d'interprétation et d'analyse lors des études. Les grilles psychométriques établies ne sont pas toutes construites selon une catégorisation émergente mais issues, pour certaines, d'une catégorisation a priori basée sur les résultats des travaux antérieurs. Cela engendre deux risques d'erreur : les erreurs de première et de seconde espèce. En effet, la construction de typologie basée uniquement sur des critères établis induit l'hypothèse que ces derniers s'appliquent sur ce nouveau terrain d'étude (erreur de seconde espèce) et évincent de fait, l'émergence de nouveaux critères qui peuvent s'avérer plus discriminants (erreur de première espèce).

Quatrièmement, nous constatons qu'il existe une confusion dans la définition des objets d'étude (Chandler et Jansen, 1992) et plus particulièrement dans la définition même de l'entrepreneur ainsi que concernant les caractéristiques intrinsèques retenues. En effet, certains retiennent les traits de personnalité de l'entrepreneur, d'autres leurs attitudes ou encore leurs motivations (Bruyat, 1993).

Enfin, l'approche par les traits de personnalité repose sur un postulat non confirmé par les travaux : l'entrepreneur est un être singulier, différent des non entrepreneurs. Or, les travaux portant sur l'analyse des traits de personnalité montrent qu'il existe plus d'hétérogénéité entre les traits de personnalités de deux entrepreneurs qu'entre ceux d'un entrepreneur et d'un non-entrepreneur (Fonrouge 2002).

Ces confusions ont entraîné des incohérences voire même des contradictions entre les différentes typologies élaborées. A ce titre, il semble difficile d'établir un profil idéal-type de l'entrepreneur. A la fin des années 1980, cette approche finit par rencontrer des critiques aussi virulentes que l'enthousiasme qu'elle a suscité.

Suite à l'impasse de l'approche par les traits de personnalité, les chercheurs ont considéré que l'entrepreneur est un individu dont les parcours personnels et professionnels l'ont conduit à adopter un comportement entrepreneurial (Kolvereid, 1996). Dans cette optique, les scientifiques ont considéré que le comportement entrepreneurial est le fruit d'un processus intentionnel « dans lequel il est possible de repérer les temps forts, des changements dans le rythme d'activité ou de l'effort fourni, des décisions intermédiaires, particulièrement importantes ou irréversibles » (Bruyat, 1993, p.259). Afin de déterminer les différentes étapes de ce processus entrepreneurial ainsi que les éléments les composant, les chercheurs se sont intéressés aux différentes théories comportementales et plus particulièrement celle du changement de trajectoire développée par Shapero et Sokol en 1982 (Figure 7) :

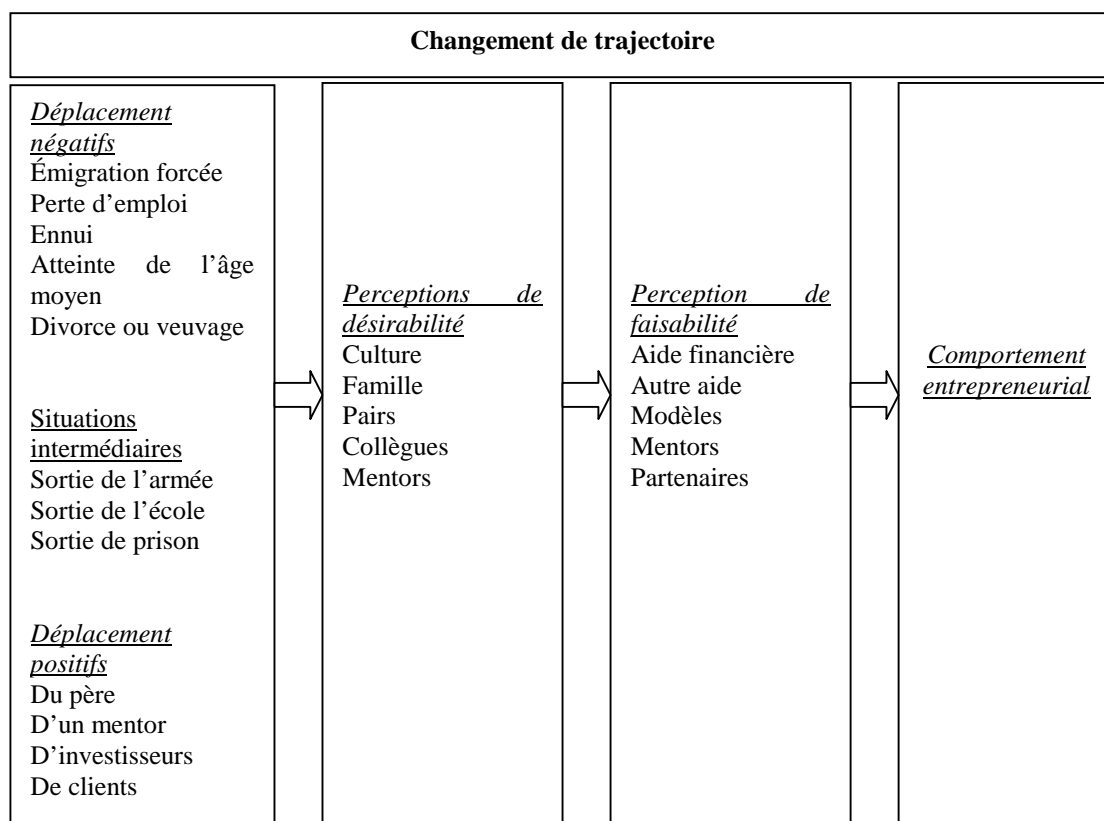


Figure 7: Formation de l'événement entrepreneurial

(Adaptation du modèle de Shapero et Sokol, 1982, p.81)

Comme nous pouvons le constater, ce modèle est composé de trois paliers. Le premier palier regroupe les facteurs environnementaux et contextuels encourageant la décision d'entreprendre. En observant le schéma, nous distinguons trois déplacements. Le premier palier représente les déplacements négatifs. Ces derniers correspondent aux éléments défavorables à l'individu (perte d'argent, d'emploi...). Ce contexte peut amener l'individu à percevoir l'adoption d'un comportement entrepreneurial comme une solution à ses problèmes. Nous constatons que ce premier palier est constitué d'éléments contextuels s'imposant à l'individu (notions de « *push* » et de « *pull* ») entraînant l'individu à éventuellement se questionner sur son choix de carrière. Le second palier représente les situations intermédiaires composées d'éléments faisant référence à des situations brèves temporellement (*telle la sortie de prison, de l'armée, de l'école*) et où l'individu est confronté à un questionnement sur ses aspirations professionnelles ainsi que sur son choix de carrière. La carrière entrepreneuriale peut être une modalité de carrière envisagée.

Enfin, le dernier palier représente les déplacements positifs. Des derniers correspondent aux facteurs influençant positivement la décision d'entreprendre. Ces derniers peuvent provenir des différentes instances de socialisation et des groupes d'appartenance de l'individu.

Afin d'effectuer son choix de carrière, l'individu va évaluer son niveau d'attrait et de désirabilité envers cette modalité de carrière (second pallier). Après avoir déterminé son niveau d'attrait envers la carrière entrepreneurial, l'individu va analyser son degré de maîtrise des compétences pour mener à bien les « tâches critiques » qu'il juge nécessaires pour concrétiser son projet d'affaires. Pour cela, l'individu va évaluer sa capacité à mobiliser les ressources pour créer son entreprise ou développer des actes intrapreneuriaux. Ces capacités peuvent provenir de ses expériences et des formations antérieures.

Validé par différentes études (Krueger et Carsrud, 1993; Klapper et Léger-Jarniou, 2006), ce modèle présente différents avantages afin de répondre à notre problématique. Le premier est qu'il met en exergue les différentes phases du processus entrepreneurial intégrant des facteurs contextuels et psychologiques. En effet, ces derniers détiennent un rôle primordial dans le processus entrepreneurial. En effet, le « conditionnement social » de tout individu structure sa représentation du monde. L'individu ne peut donc effectuer ce choix en toute objectivité et liberté car il détient des barrières psychiques qui emprisonnent, en partie, sa perception des différentes alternatives de carrière.

Le second avantage est que nous observons que les actions pédagogiques peuvent avoir des impacts à chaque étape du processus entrepreneurial⁶¹. En effet, de part la sensibilisation et la formation à l'entrepreneuriat, les actions pédagogiques peuvent changer les représentations ainsi que les perceptions de désirabilité des individus (Donckel, 2001). De plus, les individus peuvent acquérir

⁶¹ « Les intentions entrepreneuriales sont déterminées par des facteurs qui peuvent évoluer au fil du temps. [...] Les cours d'entrepreneuriat, les programmes de formation sur la gestion des petites et moyennes entreprises ou encore les réseaux visant le changement des valeurs, des attitudes et des normes sociales sont susceptibles d'avoir un impact positif ». (Tkached et Kolvereid, 1996, p.279).

et développer des compétences pour mener à bien un projet d'affaires et ainsi accroître leur perception de faisabilité (Noël, 2001 ; Valera et Jimenez, 2001).

Toutefois, nous remarquons que ce modèle n'intègre pas les dimensions motivationnelles et intentionnelles, préalables nécessaires à l'apprentissage. Dans cette logique, les scientifiques ont axé leurs travaux vers la théorie de l'« action planifiée⁶² » (Ajzen et Fishbein; 1980) car cette dernière met le concept d'intention au cœur de la modélisation (Figure 8) :

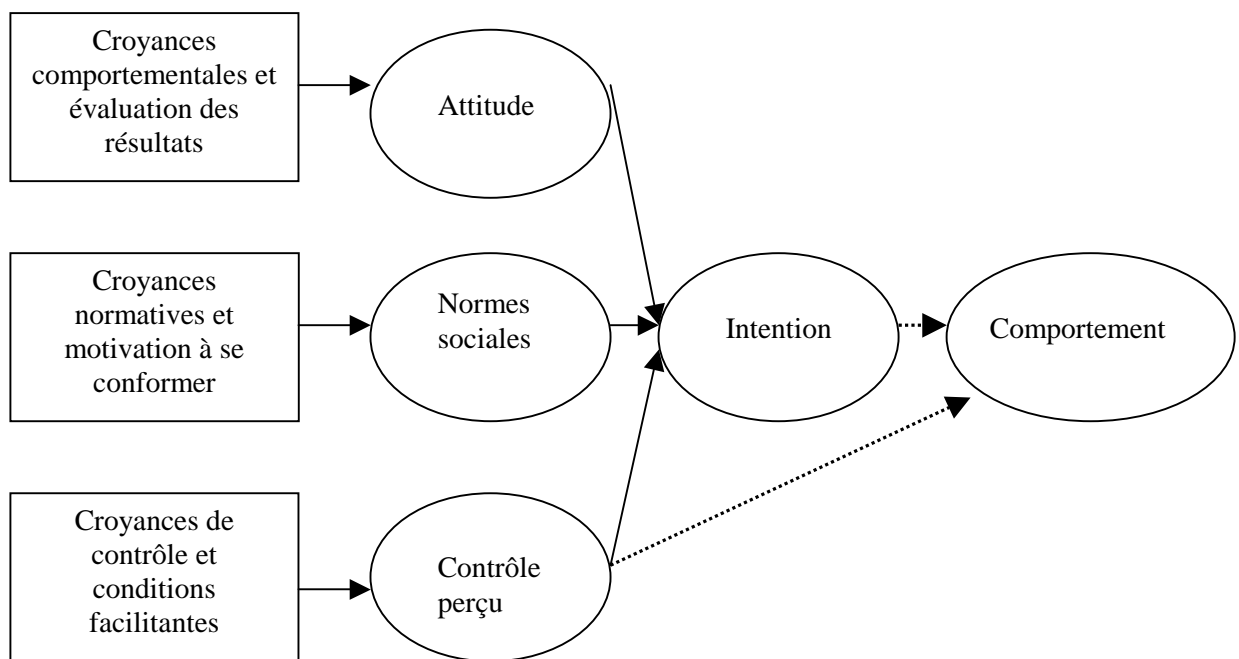


Figure 8: La théorie du comportement planifié

(Ajzen et Fishbein, 1987)

⁶² Ajzen et Fishbein (1980) ont élaboré la théorie de l'« action planifiée » dont l'objectif recherché est de prédire les comportements d'une personne. Élaboré initialement pour expliquer le comportement des consommateurs, ce modèle a été transposé à l'entrepreneuriat pour expliquer l'adoption d'un comportement entrepreneurial.

Selon ce modèle, trois paramètres influencent l'intention d'agir. Le premier est l'attitude. Nous pouvons rapprocher ce concept de celui de savoir-être analysé précédemment. Le second paramètre regroupe les normes subjectives. Ces dernières représentent le jugement social provenant des différents groupes d'appartenance de l'individu que ce dernier évalue par anticipation. Il se fonde sur les normes et les valeurs en vigueur dans ces groupes. Plus l'appartenance à un groupe est forte et plus les perceptions de cette anticipation influenceront l'intention entrepreneuriale⁶³. Enfin, le troisième paramètre est le contrôle perçu⁶⁴. Celui-ci se définit comme la perception d'une personne à mobiliser les ressources nécessaires (informationnelle, financières, ect.) et à détenir des capacités, des aptitudes et des compétences afin de mener à bien son projet⁶⁵. De plus, ce modèle complète le modèle antérieur en intégrant la notion d'intention. En effet, le postulat de cette théorie est que toute intention précède l'action. Ainsi, plus l'intention entrepreneuriale d'un individu est grande, plus la probabilité que le comportement entrepreneurial s'effectue est importante (Bagozzi et Yi, 2005).

Or, nous constatons que, certes explicative, l'analyse du niveau d'intention entrepreneuriale a une portée faiblement prédictive concernant l'apparition du comportement. Ceci est explicable par différentes raisons. La première est que l'intention est essentiellement mesurée par des éléments déclaratifs. Or, le vocable

⁶³ Comme le souligne Wang (2010, p.228), « la trajectoire de l'intention d'entreprendre peut se qualifier comme « entrepreneuriale » si elle répond aux conditions suivantes :

- l'intention d'entreprendre existe déjà avant l'entrée de l'école, et celle-ci est maintenue à un niveau élevé tout au long de la formation et notamment à la sortie de l'école ;
- la projection professionnelle en fin de formation s'oriente vers une carrière entrepreneuriale plutôt que d'autres alternatives ;
- l'investissement dans les projets et les associations à un niveau très fort, ce qui est caractérisé par la précocité ou la responsabilité élevée et le leadership qu'ils prennent au sein du groupe ;
- l'attitude envers la création d'entreprise est positive ; le sentiment de compétence est très fort aux plans technique et managérial ; les attitudes, capacités et comportements sont typiquement entrepreneuriaux : un fort sentiment de compétence en organisation du travail de l'équipe, et un fort désir de prendre le leadership en prenant des initiatives et des responsabilités ».

⁶⁴ Krueger et Carsrud (1993) par la notion de « *perceived self- efficacy control for entrepreneurial behaviour* ».

⁶⁵ Selon l'étude de Boissin, Chollet et Emin (2009), les principales tâches où les étudiants se sentent compétents sont : trouver des personnes et des organismes compétents pour vous aider et vous conseiller, manager des hommes, planifier votre démarche de création et identifier une idée de produit ou de service.

d'intention entrepreneuriale recouvre différents degrés d'entreprendre tels le recensement des actions entrepreneuriales effectives ou encore la simple énonciation de l'idée qu'entreprendre puisse être un jour une alternative à la situation actuelle. Dans ce cas, la projection d'être entrepreneur peut représenter une marque d'insatisfaction et de volonté d'échapper à la situation actuelle sans pour cela que les actions mises en œuvre dans cette démarche soit avérées ou commencées. Ainsi, pour que l'intention entrepreneuriale soit qualifiée comme telle, il convient que cette intention soit avérée temporellement par des actions mises en œuvre et engageantes et que l'individu se projette comme entrepreneur.

Enfin, ce modèle semble construit de manière inversée. En effet, afin de comprendre le processus entrepreneurial, les chercheurs ont étudié le comportement des entrepreneurs en essayant de déterminer les motivations et facteurs les ayant incités à entreprendre. Les résultats de ces études ont montré que ce comportement est intentionnel. Suite à ce constat, les chercheurs ont transposé le modèle de l'action planifiée au comportement entrepreneurial, modèle originairement créé pour étudier le comportement des consommateurs. Or, nous constatons aujourd'hui que même si le comportement entrepreneurial semble intentionnel (Davidsson, 1995 ; Tkachev et Kolvereid, 1999 ; Tounès, 2003 ; Audet, 2004 ; Emin, 2004), il existe un gap entre un fort niveau d'intention et l'adoption effective d'un comportement entrepreneurial.

Ce gap peut être réduit si d'autres facteurs contextuels et cognitifs sont intégrés (Lüthje et Franke, 2003). D'après nos recherches, nous constatons qu'un individu ne peut franchir les étapes du processus entrepreneurial que si sa résistance aux changements est faible et s'il existe un fort niveau de cohérence entre les aspirations et les attitudes individuelles favorables à l'adoption d'un comportement entrepreneurial, un contexte favorable au développement du projet d'affaires et le sentiment de détenir les compétences et les capacités pour mener à

bien le projet d'affaires (Bruyat, 1993 ; Paturel, 1997)⁶⁶.

L'existence de ce gap rend problématique l'évaluation des effets d'une formation à l'entrepreneuriat sur les représentations et le développement des compétences. Afin de réduire ce gap, il conviendrait de restreindre l'analyse aux impacts de la formation sur le développement même de l'esprit d'entreprise et d'entreprendre⁶⁷ au lieu de se focaliser sur l'étude d'un indicateur synthétique n'expliquant pas l'adoption d'un comportement entrepreneurial : la variation du niveau d'intention entrepreneuriale.

Toutefois, même si cet indicateur présente des limites, nous constatons que les travaux sur l'évaluation des formations à l'entrepreneuriat axée sur l'intention entrepreneuriale offrent une piste intéressante concernant notre problématique. En effet, les résultats de ces travaux montrent que ces actions pédagogiques peuvent avoir des effets sur les connaissances des participants en matière de gestion d'équipe et de gestion de projet (Schaper, 2007). De plus ces dernières peuvent développer des attitudes favorables à l'entrepreneuriat⁶⁸ (Johannisson 1991 ; Autio et al. 1997 ; Gorman et al., 1997 ; Kourilsky et Walstad, 1998 ; Hamidi, 2008) et renforcer le sentiment d'auto-efficacité pour saisir et mener à bien une opportunité

⁶⁶ Dans cette perspective, nous considérons la décision d'entreprendre non pas comme le fruit d'une seule intention entrepreneuriale élevée mais comme étant le résultat d'un fort niveau de cohésion entre ses aspirations professionnelles, son niveau de compétence à mener à bien le projet s'inscrivant dans un environnement favorable (Les éléments composants la configuration stratégique instantanée perçue (C.S.I.P.) (Bruyat, 1993; les trois E de Paturel, 1997). Dans ce modèle, l'explication de l'émergence de comportements entrepreneuriaux est appréhendée comme une dialogique individu/ projet (Bruyat, 1993) s'inscrivant dans une approche téléologique et dialectique. Cette approche nous semble la plus pertinente puisque l'impulsion de comportements entrepreneuriaux provient de l'individu qui l'imagine et la structure selon ses desseins et selon les contraintes et/ ou opportunités qu'il perçoit de l'environnement (Bruyat, 1993, p.248).

⁶⁷ *I.e.* analyser après la formation la variation du sentiment de désirabilité envers les carrières entrepreneuriales, la variation du sentiment de compétence personnelle à mener à bien un projet d'équipe ainsi que le développement de savoirs-être entrepreneuriaux

⁶⁸ Afin d'estimer les effets d'une formation sur le développement du sentiment d'attrait des étudiants envers la carrière entrepreneuriale, les chercheurs interrogent les étudiants sur leurs valeurs professionnelles (gagner beaucoup d'argent, faire quelque chose d'utile pour la collectivité, mettre en œuvre votre créativité, avoir du temps libre pour vos loisirs, ...), leurs visions de l'entrepreneur (l'image de l'entrepreneur, ainsi que sur leur désir d'entreprendre à court, moyen et long termes (désirez-vous créer votre entreprise ? quelles démarches avez-vous effectué ?...))

d'affaires (Hansemark, 1998 ; Ehrlich et al., 2000 ; Noël, 2001)⁶⁹. Enfin, ces formations peuvent avoir un effet sur la vision des participants à envisager la saisie d'opportunité à plus ou moins long terme⁷⁰ (Souitairis et al., 2006 ; Fayolle et Gailly, 2009).

Même si la variation du niveau d'intention entrepreneuriale semble être un indicateur inadapté par rapport à notre problématique, les travaux semblent indiquer que les formations à l'entrepreneuriat ont un impact sur le développement d'attitudes favorables à l'entrepreneuriat ainsi que d'attrait et de compétence pour mener à bien un projet d'affaires. Toutefois, les résultats obtenus -sont issus d'une évaluation effectuée par une échelle de mesure sans distinguer le contexte d'apprentissage des participants.

3. Les indicateurs quantitatifs négligeant le contenu de l'apprentissage

Afin de déterminer l'efficacité des formations à l'entrepreneuriat, les chercheurs ont développé des outils mesurant les incidences organisationnelles et économiques engendrées par les formations à l'entrepreneuriat (Block et Stumpf, 1982). Ces derniers concernent les entreprises créées à l'issue d'actions pédagogiques. Le premier indicateur concerne le pourcentage de participants ayant créé ou ayant l'intention de créer prochainement leur entreprise après une formation à l'entrepreneuriat. L'objectif de cet indicateur est de déterminer si l'enseignement délivré déclenche une proportion plus grande au passage à l'acte. Toutefois, concernant notre problématique, il semble que cet indicateur soit limité et ce pour deux raisons. La première est qu'il n'intègre pas les informations relatives au développement des compétences et des savoirs-être. De plus, les chercheurs

⁶⁹ Afin de mesurer l'impact d'une action pédagogique sur le sentiment de faisabilité des étudiants à concrétiser une opportunité d'affaires, les chercheurs demandent aux étudiants de mesurer, sur une échelle de Likert, leur perception à se sentir capable de réaliser différentes tâches (manager des hommes, obtenir des fonds de proximité, estimer les risques du projet, identifier les informations pertinentes...). Cette évaluation est souvent effectuée avant et après la formation. Les résultats obtenus sont analysés et comparés.

⁷⁰ Les visions de l'entrepreneuriat des étudiants sont parfois comparées avant et après le concours.

utilisant cet indicateur ne prennent pas en compte la finalité du dispositif ainsi que le public visé. Or, ces éléments peuvent avoir une influence sur les résultats de l'enquête. Il conviendrait d'intégrer cette information afin de limiter le biais de sélection et, *in fine*, limiter le risque d'obtenir des résultats biaisés.

Un second indicateur mesure les incidences économiques. Il porte sur la performance des entreprises créées à l'issue des formations à l'entrepreneuriat (Cosh et al, 1998). Cet indicateur vise à déterminer si les entreprises créées détiennent un avantage concurrentiel durable et défendable. Toutefois, cet indicateur est limité. En effet, méthodologiquement, il existe une confusion dans la terminologie utilisée pour désigner ce qu'est la performance. Ce flou peut avoir des incidences sur la variété des échelles et des dimensions prises en compte. De plus, afin de ne pas émettre de confusion, les chercheurs devraient classer les entreprises selon leur secteur d'activité et leur phase de croissance. Enfin, concernant notre problématique, les dimensions d'esprit d'entreprise et d'esprit d'entreprendre sont inexistantes.

Le troisième indicateur concerne la pérennité de l'entreprise. Il vise en particulier à déterminer quels pourcentages d'entreprises créées à l'issue des formations à l'entrepreneuriat ont dépassé la durée de survie de l'entreprise. Nous ne retiendrons pas cet indicateur pour deux raisons. La première est que, comme les deux précédents, il n'est focalisé que sur l'analyse des entreprises créées, réduisant ainsi la notion d'entrepreneuriat à la création d'entreprise. De plus, cet indicateur ne prend pas en compte les éléments contextuels et environnementaux pouvant avoir une influence sur la survie des entreprises. Afin de limiter tout biais, cet indicateur devrait prendre en compte les spécificités des entreprises créées tels que, par exemple, l'année d'immatriculation, le secteur d'activité concerné et le contexte économique, social, fiscal et légal dans lequel l'entreprise a évolué.

Enfin, le quatrième indicateur concerne la description des entreprises créées à l'issue de la formation. Ici, les évaluateurs déterminent la valeur économique de l'entreprise⁷¹ ou encore les incidences sociales engendrées par la création d'entreprise⁷².

L'avantage de ces indicateurs est que leur mode de calcul repose sur des données factuelles, objectivant ainsi les mesures et l'analyse. Toutefois, ils nous paraissent limités pour des raisons méthodologiques et conceptuelles par rapport aux finalités de notre travail de recherche (Fayolle, 2004). Dans cette étude, nous nous intéressons au contenu de l'apprentissage des participants à une formation à l'entrepreneuriat. Plus précisément, nous souhaitons déterminer si ces derniers ont effectué un apprentissage en simple ou en double boucle. Suite à une revue de la littérature, nous constatons que les trois indicateurs décrits précédemment semblent inadaptés.

Nos recherches nous ont également conduits aux études effectuées annuellement par le cabinet parisien SMBG⁷³. Ce dernier classe les meilleures formations françaises en entrepreneuriat destinées aux étudiants de Master. Trois critères sont pris en considération afin d'effectuer ce classement : la notoriété de la structure d'enseignement, le salaire moyen actuel des étudiants ayant achevés la formation et

⁷¹ Cela peut concerner le chiffre d'affaires de l'entreprise, son positionnement stratégique par exemple.

⁷² Tels le nombre d'emplois directs et indirects créés par exemple.

⁷³ Sites Internet du cabinet SMBG : www.best-masters.com et www.meilleurs-masters.com.

la satisfaction des étudiants⁷⁴. Ces données sont collectées par questionnaires auprès des responsables des masters et d'étudiants. Les actions pédagogiques sont ensuite notées sur 20 points. Bien que donnant un début de piste sur les meilleures formations en entrepreneuriat en France, ce classement n'est pas pertinent pour répondre à notre problématique de recherche. En effet, l'évaluation porte uniquement sur des éléments déclaratifs chiffrés ne prenant pas en compte l'apprentissage réellement effectué par les participants.

Dans cette étude, nous souhaitons déterminer dans quelle mesure les participants à une formation à l'entrepreneuriat peuvent effectuer un apprentissage en simple et/ou double boucle. Pour cela, nous avons recensé les différents indicateurs utilisés. Cependant, ces derniers semblent limités conceptuellement et méthodologiquement.

Afin de déterminer l'impact d'une formation sur le développement de l'esprit d'entreprise et d'entreprendre, nous devons analyser les acquis des participants (Watzlawick et al., 1974). Pour cela, contrairement aux indicateurs actuels, nous baserons notre étude sur une analyse de discours des anciens participants à une action pédagogique et nous adopterons une posture abductive à visée exploratoire (Section III.).

⁷⁴ Selon le dossier de presse du cabinet, les onze questions fermées suivantes sont posées aux étudiants de la formation :

- 1 Êtes-vous globalement satisfait de votre formation ?
- 2 Referiez-vous le même choix d'orientation aujourd'hui ?
- 3 Êtes-vous satisfait du contenu de son programme académique ?
- 4 Êtes-vous satisfait du corps professoral ?
- 5 Êtes-vous satisfait des intervenants professionnels extérieurs ?
- 6 Êtes-vous satisfait des moyens mis à votre disposition afin d'obtenir un stage ou un emploi ?
- 7 Êtes-vous satisfait des contacts « réseau » que vous avez pu obtenir grâce à votre formation ?
- 8 Êtes-vous satisfait du volume horaire des cours, de leur répartition dans l'année et de la densité du travail personnel demandé ?
- 9 Êtes-vous satisfait de l'accompagnement dans le cadre d'un éventuel départ à l'étranger ?
- 10 Êtes-vous satisfait des moyens pédagogiques mis à votre disposition (ordinateurs, accès Internet, bibliothèque) ?
- 11 Êtes-vous satisfait de la manière dont votre responsable de programme gère la formation et de la manière dont il développe la notoriété du programme ? (Source Internet : www.meilleurs-masters.com).

Section III. L'intérêt d'évaluer les formations par l'analyse de l'apprentissage

Dans cette étude, nous nous intéressons au contenu de l'apprentissage des participants à une formation à l'entrepreneuriat⁷⁵. D'après nos recherches, nous observons que deux outils de collecte de données prédominent : la distribution de questionnaire et l'élaboration d'entretiens.

Nous n'avons pas retenu la collecte de données par questionnaire car cette méthode possède des limites par rapport à notre objet d'étude et notre problématique. En effet, cette méthode privilégie la théorie des grands nombres. Le postulat principal de cette approche est que plus le nombre des enquêtés est important, plus la subjectivité de l'analyse des résultats sera limitée. Or, notre étude porte sur les conditions permettant un apprentissage en simple et/ou double boucles(s). Pour cela, nous avons choisi d'étudier le discours des participants sur le contexte d'apprentissage afin que ces derniers expliquent leur logique, leurs motivations et leurs représentations (Allard-Poesi et Maréchal, 1999 ; Fayolle, 1999).

De plus, les données collectées par un questionnaire sont majoritairement basées sur une échelle de valeur qui limite les informations recueillies et qui peut induire un biais dans le recueil d'informations. En effet, l'attribution de valeur est dépendante des dispositions psychologiques dans lequel l'individu se situe. Chaque enquêté peut attribuer un sens différent à cette échelle biaisant ainsi les analyses et les interprétations du chercheur.

Afin de comprendre la globalité du phénomène étudié, nous devons prendre le point de vue des acteurs ainsi que les facteurs contextuels et motivationnels dans lesquels s'est déroulée cette formation. Pour ces différentes raisons, nous adopterons une approche qualitative dans un premier temps car cette approche semble appropriée à la visée exploratoire de notre étude.

⁷⁵ Soit le second niveau du modèle de Kirkpatrick (1996).

Après un état de l'art, nous constatons qu'il existe différentes techniques pour analyser les données qualitatives. Parmi elles, nous avons retenu l'analyse de contenu⁷⁶ (Bardin, 1977 ; Muller, 1977). Cette dernière consiste à recenser, classer, quantifier et analyser un corpus⁷⁷ dans le but de faire ressortir le sens. L'analyse de discours est basée sur l'étude d'un corpus. **Dans cette étude, nous nous intéresserons plus particulièrement à l'analyse de données textuelles issues d'entretiens semi-directifs validés par l'interviewé. En effet, ces entretiens laissent un espace d'expression aux enquêtés sur les compétences et représentations acquises pendant la formation. Cet espace d'expression est nécessaire pour explorer le phénomène étudié.**

Après un état de la littérature, nous recensons trois manières d'analyser le contenu de discours (Mucchielli, 2006). La première est l'analyse logico-esthétique. Dans cette analyse, le chercheur analyse le lien entre la structure et la forme⁷⁸ du discours. Le focus est mis sur le style du discours. L'analyse sémantique structurale est la seconde modalité. Cette dernière a des points communs avec l'analyse logico-esthétique. Dans cette étude, le chercheur ne se focalise pas sur le contenu intrinsèque du message mais plutôt sur la manière dont les occurrences sont organisées entre elles. Il s'intéresse, par exemple, aux règles d'enchaînement, d'association ou encore d'exclusion des occurrences ; à l'ordre des séquences, les répétitions, les ruptures de rythme, etc..

⁷⁶ L'analyse de contenu peut se définir comme étant « *une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications, ayant pour but de les interpréter* » (Berelson, 1952, p.28).

⁷⁷ Le corpus se définit comme étant l'ensemble du support textuel servant de base d'analyse au chercheur. Dans cette étude, il correspond à l'ensemble des réponses de l'échantillon concernant les apports de la formation Campus Entrepreneur. Ce corpus doit réunir quatre conditions : l'exhaustivité pour cela, nous avons effectué quarante-sept entretiens auprès d'un échantillon de la population mère ; la pertinence : nous n'avons retenu que le contenu de l'entretien correspondant aux apports de la formation. Les informations restantes ont été recueillies dans le but de comprendre la situation de l'enquêté et de déterminer des éléments explicatifs ; la représentativité : nous avons recueilli des données jusqu'à saturation des données. De plus, chaque strate est composée d'au moins dix individus correspond à l'effectif minimum promulgué par Miles et Huberman (2003) ; et l'homogénéité : la taille des corpus de chaque strate est similaire (Cf Chapitre V.)

⁷⁸ La forme peut concerner les silences, les hésitations, l'ordre des mots, etc.

Dans cette étude, notre problématique consiste à analyser les apports d'une formation à l'entrepreneuriat auprès d'anciens participants à une action pédagogique. Nous nous intéressons donc au contenu du message et non à sa structuration et à sa forme. Nous ne retiendrons donc pas ces deux approches.

Enfin, la troisième manière d'étudier un corpus est l'analyse logico-sémantique. Cette dernière permet aux chercheurs d'étudier le signifié du discours. Cette analyse logico-sémantique regroupe trois types d'étude. La première étude est l'analyse thématique. Elle consiste à reprendre, manuellement ou non, le corpus et à détacher les principaux thèmes et des sous-thèmes émanant de chaque interview. Cette méthode présente de nombreux avantages par rapport à notre problématique. Elle est simple à utiliser. De plus, elle permet de resituer les verbatims pertinents dans le discours d'origine. Le chercheur peut ainsi replacer le verbatim dans le contexte d'origine et éventuellement isoler les variables de contrôle afin d'affiner ses interprétations. Toutefois, cette méthode est assez lourde si le nombre d'entretiens est important. De plus, la qualification des thèmes provient d'une catégorisation effectuée a priori par le logiciel et n'est donc pas issue d'une analyse du chercheur suite à l'immersion empirique. Nous ne retiendrons pas cette méthode car nous souhaiterions effectuer une catégorisation issue d'une compréhension du terrain d'étude et non générée automatiquement par un outil bureautique.

La seconde analyse est l'analyse du positionnement. Elle permet de mesurer la distance existant entre l'émetteur et ses propos. Toutefois, nous ne retiendrons pas cette méthode car elle ne permet pas d'analyser le contenu même de l'apprentissage.

Enfin, la dernière analyse est l'analyse lexicale ou sémantique des corpus. L'objectif de cette approche est de déterminer les occurrences ou les thèmes les plus pertinents et les plus utilisés par les enquêtés. Cette méthode a comme avantage de s'appliquer à un corpus exhaustif recensant les réponses à des questions ouvertes ou issues d'entretiens semi-directifs. Nous retiendrons cette

méthode car elle est la méthode la plus adaptée à notre démarche abductive. En effet, elle ne permet de mettre en lumière les items les plus pertinents et d'effectuer une catégorisation des items par « tas » (Giordano, 2003, p.17).

Avant de collecter les données, il est primordial de définir la méthodologie employée. Après avoir comparé les différentes alternatives d'analyse du discours nous avons choisi d'effectuer une analyse lexicale des entretiens semi-directifs d'anciens participants à une formation à l'entrepreneuriat.

L'enseignement à l'entrepreneuriat a pour finalité de réduire les résistances personnelles et permettre à l'individu de développer l'esprit d'entreprise et d'entreprendre. Afin de déterminer les impacts réels des formations à l'entrepreneuriat sur l'apprentissage des participants, il est nécessaire de recenser et d'analyser ce que les participants ont appris ainsi que les facteurs personnels et contextuels pouvant avoir une influence sur cet apprentissage (Chapitre III).

Résumé du chapitre

Dans cette étude, nous considérons la saisie d'opportunité comme s'inscrivant dans un contexte particulier et émanant d'une réunion d'éléments cognitifs : les aspirations professionnelles, le sentiment de compétence et la perception d'un environnement favorable. Ces éléments ne sont pas innés mais sont construits par l'individu au fur et à mesure de ses interactions avec son environnement. Lors de ces échanges, l'individu peut être amené à conforter ou modifier ses croyances préalables. De part leur rôle de socialisation, les instances pédagogiques peuvent avoir un impact sur ce choix de carrière en confortant (apprentissage en simple boucle) ou en modifiant les représentations des individus (apprentissage en double boucle). Suite à la prise de conscience des vertus de l'entrepreneuriat aux niveaux économiques et social, nous constatons, depuis une vingtaine d'années, un accroissement des formations à l'entrepreneuriat que nous pouvons regrouper en trois objectifs : la sensibilisation, la formation et l'accompagnement à l'entrepreneuriat (Fayolle, 1999 ; Tounès, 2003 ; Boissin et Schieb-Bienfait, 2011). Afin de légitimer les actions pédagogiques à l'entrepreneuriat, il est essentiel aujourd'hui de mesurer les effets de ces actions pédagogiques sur la décision d'entreprendre. Dans cette démarche, il est nécessaire de déterminer le contenu de l'apprentissage des participants et, *in fine*, d'analyser les conditions permettant un apprentissage en simple ou en double boucle.

Dans cette optique, après un état d'art, nous avons recensé les différents outils de l'évaluation des actions pédagogiques à l'entrepreneuriat. Nous constatons que les mesures actuelles sont inadéquates par rapport à notre problématique. En effet, ces dernières concernent la satisfaction des participants ou l'influence de ces actions pédagogiques sur le développement de l'intention entrepreneuriale sans distinguer les modalités pédagogiques, la finalité des formations ainsi que la motivation des participants. Ce constat nous a conduit à appréhender la mesure des effets d'une formation en adoptant une approche basée sur l'analyse du contenu de l'apprentissage des participants (apprentissage en simple et/ ou en double boucle(s)) ainsi que des conditions d'apprentissage pouvant expliquer la variabilité des résultats.

CHAPITRE III

LES CONDITIONS FAVORISANT LE DÉVELOPPEMENT DE L'ESPRIT D'ENTREPRISE ET D'ENTREPRENDRE

L'objectif de ce chapitre est de déterminer les facteurs cognitifs et sociologiques pouvant influencer le développement de l'esprit d'entreprise et d'entreprendre. Pour cela, nous établirons un état de la littérature recensant les facteurs pouvant influencer l'apprentissage à l'entrepreneuriat. Trois facteurs semblent pertinents : les motivations des participants (Section I), le climat motivationnel créé par le formateur (Section II) et les facteurs personnels des participants (Section III).

Afin de faciliter la transmission d'outils et de représentations favorables à l'entrepreneuriat, le formateur dispose de deux leviers : la prise en compte de l'importance des attentes des participants dans leur apprentissage (Section I) et le développement de leur implication et de leur autonomie (Section II).

Section I : Les motivations des participants comme facteurs déclenchant l'apprentissage

La motivation⁷⁹ des participants à une formation est un élément indispensable à prendre en considération quand on analyse le contenu de l'apprentissage. En effet, la motivation peut avoir un impact sur l'implication des participants (Carré, 1998 ; Vianin, 2006) ainsi que sur le renforcement du sentiment d'auto-efficacité nécessaire pour mener à bien un projet d'affaires (Bandura, 2002 ; Redien-Collot et Vidal, 2011). Selon les théories cognitivistes de l'autorégulation⁸⁰ (Pintrich, 2004), l'individu se comporte de manière hédoniste (Lawler, 1971 ; Kanfer, 1990) cherchant à satisfaire ses attentes⁸¹ (Vromm, 1964 ; Vianin, 2006). Afin de répondre à ces dernières, l'individu va se fixer des objectifs qu'il va chercher à

⁷⁹ Nous pouvons définir la motivation comme étant une force incitatrice de nature endogène ou exogène (ou qualifiée d'intrinsèque et extrinsèque) dirigeant le comportement individuel vers les objectifs à atteindre (Vallerand et Thill, 1993). Elle oriente l'énergie nécessaire à leurs réalisations ainsi que le niveau d'efforts déployés (Roussel, 2000). La motivation est constituée de quatre éléments (Vallerand et Thill, 1993, p.18) :

- le déclenchement indique le « passage de l'absence d'activité à l'exécution de tâches nécessitant une dépense d'énergie physique, intellectuelle ou mentale » (Roussel, 2000, p.4) ;
- la direction traduit l'orientation de l'activité ou de l'énergie vers un but approprié ;
- l'intensité, quant à elle, se matérialise par un enthousiasme et une motivation à long terme pour un objectif ainsi que par une stabilité temporelle à adopter un comportement. Elle se traduira par la somme croissante d'efforts et de temps consentis par la personne pour concrétiser son projet *i.e.* définir les contours de son projet d'affaires, élaborer une étude de marché et les documents essentiels tels que le *business plan* et le *business model* ainsi que démarcher des clients et des partenaires potentiels ;
- enfin, la persistance dans le temps est un indice caractérisant la poursuite à long terme de l'engagement et de l'action. En effet, entreprendre nécessite de développer des actions nécessitant une mobilisation considérable d'énergie et de temps vers un but prédéfini. Dans cette conception, la persistance se rapproche de la notion d'intention (Ajzen et Fishbein, 1980).

⁸⁰ Dans cette étude, l'auto-régulation désigne la capacité individuelle à adapter son comportement en fonction des comportements attendus au sein d'un groupe (Bérubé, 1991).

⁸¹ Selon Roussel (2000, p.12), ces théories « étudient les processus qui interviennent entre les mécanismes cognitifs et affectifs de l'individu lorsqu'il cherche à atteindre des objectifs. Dès lors qu'il a effectué un choix, des processus cognitifs et affectifs guident le comportement lui permettant d'atteindre l'objectif. »

atteindre. S'il ne dispose pas de ressources suffisantes pour atteindre ces objectifs, il va alors chercher les éléments manquants au sein de son environnement notamment en acquérant ou en développant des compétences et des représentations (Rogers, 1969 ; Tardif, 1998). Pour cela, il va se fixer des buts d'apprentissage (Lepper et Hodell, 1989)⁸². Nous qualifierons sa motivation d'autodéterminée⁸³ (Deci et Ryan, 2002 ; Sarrazin et Trouilloud, 2006).

D'après la figure 9, la motivation autodéterminée peut être de deux ordres : intrinsèque ou extrinsèque :

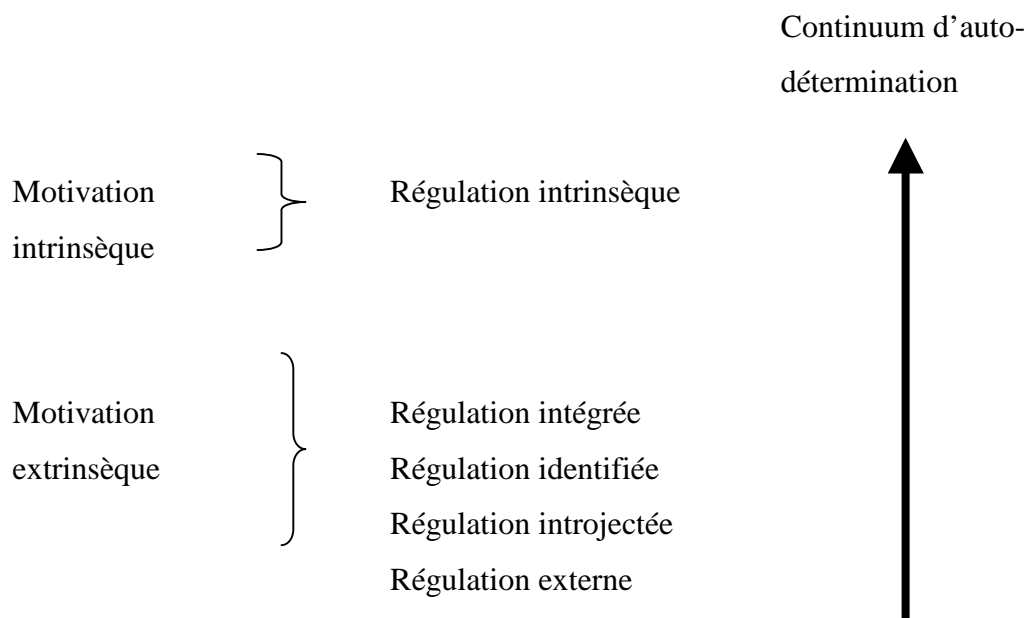


Figure 9 : Motivation et sentiment d'autodétermination

⁸² Selon Vroom (1964), la motivation comme une force résultante de trois composantes : la valence, l'instrumentalité et l'expectation. La valence représente l'importance qu'un individu attribue à l'atteinte d'un résultat. L'instrumentalité représente le lien entre la performance d'une action et la réalisation du but final à la fin de l'action que l'individu perçoit. Enfin, l'expectation présente les attentes de l'individu par rapports à ses efforts.

⁸³ L'auto-détermination marque la volonté de l'individu d'être un être acteur de sa destinée et agissant en accord avec sa perception de soi et avec ses intérêts et valeurs (De Charms, 1968).

La motivation intrinsèque désigne l'intérêt pour un individu à exercer des activités lui procurant de la satisfaction (Deci et Ryan, 2002)⁸⁴. Contrairement à la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque désigne les facteurs externes à l'individu poussant ce dernier à agir (Biddle et al., 2001). D'après Deci et Ryan (2002), il existe quatre catégories de motivations extrinsèques.

La première est la régulation intégrée. Ici, l'individu choisit librement de s'engager dans une activité parce qu'il perçoit une cohérence entre cette dernière et ses valeurs personnelles. La deuxième catégorie est qualifiée de motivation extrinsèque à régulation identifiée. L'individu effectue les activités qui lui permettent d'atteindre ses objectifs. La troisième catégorie est la motivation à régulation introjectée. Dans ce cas, l'individu effectue les activités « pour éviter des sentiments négatifs, tels que la culpabilité, ou pour chercher l'approbation des autres » (Biddle et al., 2001, p.29). Enfin, la dernière catégorie regroupe la motivation à régulation externe. Dans ce cas, l'individu agit sous la pression d'un tiers ou pour obtenir une récompense. A la description de ces quatre catégories, nous pouvons observer que les motivations externes à régulation intégrée et identifiée sont orientées vers des activités choisies librement par un individu alors que les deux dernières motivations mettent implicitement l'accent sur la pression sociale s'exerçant sur l'individu.

Afin de renforcer le sentiment d'auto-efficacité et favoriser l'apprentissage, le formateur doit créer un climat motivationnel propice au développement de l'esprit d'entreprendre et l'esprit d'entreprise (Good et Brophy, 2000 ; Assor et al., 2002 ; Reeve et al., 2002). Pour cela, il doit connaître les motivations des étudiants formés ainsi que le sens que ces derniers attribuent à leurs actions (Zuckerman et al., 1978 ; Mucchielli, 1987 ; Perrenoud, 1993 ; Develay, 1996).

⁸⁴ Vallerand (1997) distingue trois catégories de motivations intrinsèques :

- la motivation intrinsèque liée à la satisfaction d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences ;
- la motivation intrinsèque liée au sentiment de bien-être issue de l'activité ;
- et la motivation intrinsèque liée au dépassement de soi-même.

D'après nos recherches, les motivations des participants à une formation à l'entrepreneuriat peuvent être regroupées en trois catégories : la sensibilisation, la formation et l'accompagnement à l'entrepreneuriat (Fayolle, 1999 ; Tounès, 2006). Les étudiants souhaitant être sensibilisés à l'entrepreneuriat veulent ainsi découvrir la pluralité des actes entrepreneuriaux ainsi que leurs incidences aux niveaux personnels et professionnels et se forger des représentations et des croyances sur l'entrepreneuriat (apprentissage en simple et en double boucles).

Les participants désirant être formés à l'entrepreneuriat souhaitent acquérir et développer des attitudes et des compétences pour développer un projet d'affaires. Par exemple, ces compétences peuvent concerner le développement de projet, le travail en équipe, le développement de savoir-être professionnels, la connaissance du rôle des différents acteurs économiques et sociaux, la connaissance des différentes démarches à effectuer pour créer ou reprendre une entreprise. La motivation de ces participants est davantage orientée vers sur l'échange avec les tiers. Ici, les participants souhaitent acquérir des compétences transversales applicables quel que soit l'emploi effectué ultérieurement (apprentissage en simple boucle).

Enfin, les attentes en matière d'accompagnement concernent majoritairement les étudiants en projet d'affaires. Ils souhaitent adopter un comportement entrepreneurial dans un laps de temps plus ou moins court. Par exemple, une personne souhaitant créer ou reprendre une entreprise. Nous pouvons en déduire que les motivations des étudiants à participer à une formation à l'entrepreneuriat peuvent être orientées vers l'acquisition d'outils et de représentations leur permettant d'atteindre deux objectifs : leur insertion professionnelle ou la création de leur entreprise (apprentissage en simple boucle). Leur motivation est donc une motivation extrinsèque identifiée.

La matrice de Deci et Ryan (1993) (Figure 10) offre une lecture pertinente et complémentaire à notre analyse. Si nous croisons cette matrice avec les différentes motivations des participants à une formation à l'entrepreneuriat recensées

antérieurement, nous remarquons que les motivations de ces participants peuvent correspondre à trois motifs de cette matrice : les motifs opératoires professionnels, personnels et vocationnels identitaires (Figure 10) :

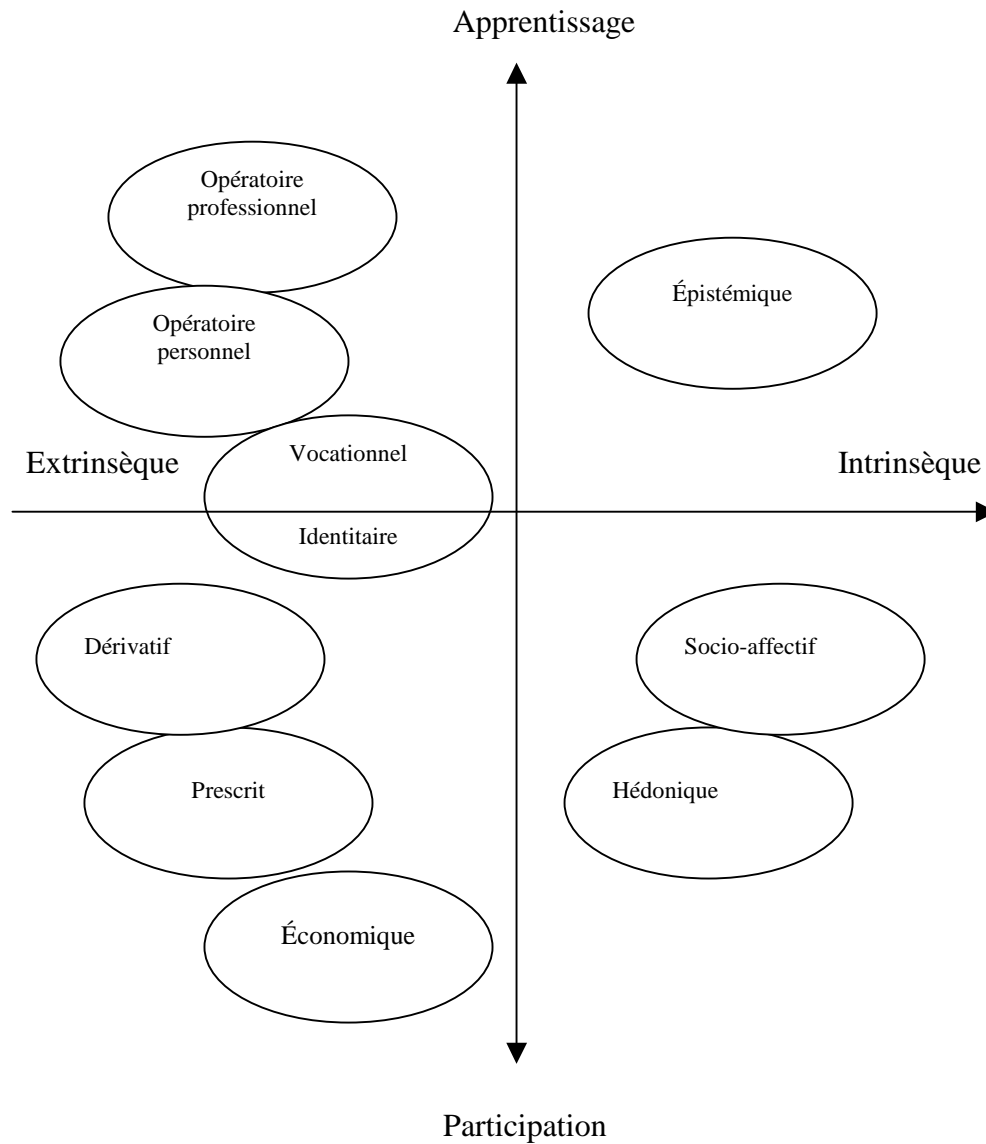


Figure 10: Quatre orientations et dix motifs d'engagement en formation

Les participants motivés par un motif opératoire professionnel souhaitent acquérir lors de la formation des connaissances et des attitudes perçues comme nécessaires à la réalisation d'activités spécifiques. Dans notre étude, cela concerne les personnes désirant acquérir des compétences utiles, une boîte à outils pour concrétiser une opportunité d'affaires (apprentissage en simple boucle). Leur

motivation est donc orientée vers un projet d'affaires réel ou envisagé à moyen ou court termes.

Contrairement au précédent motif, le motif opératoire personnel concerne les personnes souhaitant acquérir les compétences perçues comme nécessaires à la réalisation d'activités spécifiques sans lien avec la vie professionnelle. Cela peut concerner des participants souhaitant acquérir des compétences utiles dans leur vie personnelle. Par exemple, ces personnes peuvent désirer acquérir des compétences pour développer un projet associatif en équipe ou encore découvrir ce qu'est l'entrepreneur sans pour cela saisir une opportunité d'affaires à moyen et court termes (apprentissage en simple ou en double boucle).

Enfin, le motif vocationnel concerne les individus souhaitant acquérir des compétences et/ou la reconnaissance symbolique nécessaires à l'obtention d'un métier. Dans le cas d'une formation à l'entrepreneuriat basée sur un concours, cela peut concerner des participants étant en train de développer un projet d'affaires et désirant gagner ce concours afin d'obtenir une reconnaissance de leurs compétences et ainsi obtenir une certaine crédibilité auprès des partenaires socioéconomiques. Contrairement aux deux motifs précédents, le motif vocationnel est orienté vers la reconnaissance sociale de l'identité professionnelle⁸⁵.

L'identité est un concept protéiforme englobant une multiplicité d'acceptions et de réalités. Quelle que soit la définition retenue, deux dimensions sont intrinsèquement liées à l'identité : la dimension personnelle, le rapport à soi et le rapport à autrui (Massonnat et Boukarroum, 1998, p.9). Dans cette étude, nous retiendrons la définition de l'identité de Mucchielli (1986, p.5). En accord avec lui, nous qualifions l'identité comme étant « un ensemble de critères, de définitions

⁸⁵ Cette dernière se définit comme étant la manière dont un individu s'identifie par rapport aux tiers dans son contexte de travail (Sainsaulieu, 1977). Les tiers regroupent ses collègues, ses pairs et ses chefs mais aussi les autres groupes sociaux. Cette identité résulte d'un « *processus relationnel d'investissement de soi [...] qui met en question la reconnaissance réciproque des partenaires, s'ancrant dans l'expérience relationnelle et sociale du pouvoir* » (Dubar, 2000, p.7). Cette identité professionnelle n'est qu'un aspect de l'identité personnelle est en cohérence avec elle (Dubar, 2000).

d'un sujet et un sentiment interne. Ce sentiment d'identité est composé de différents sentiments : sentiment d'unité, de cohérence, d'appartenance, de valeur, d'autonomie et de confiance organisés autour d'une volonté d'existence. Les dimensions de l'identité sont intimement mêlées : individuelle (sentiment d'être unique [notion que nous pouvons rapprocher du concept piagétien de « objet permanent »], groupale (sentiment d'appartenir à un groupe) et culturelle (sentiment d'avoir une culture d'appartenance) ».

Nous avons retenu cette définition car elle met en lumière plusieurs attributs de l'identité que nous avons recensés dans nos recherches. En premier lieu, l'individu se construit une identité par rapport à autrui (Dorais, 2004). Cette dernière est structurée autour d'une recherche de cohérence interne et externe ainsi que selon des critères subjectifs, porteurs de sens pour l'individu et discriminants les tiers. Ces critères peuvent regrouper une multitude d'éléments tels, par exemple, qu'un système intégré de valeurs et des représentations. Par définition, les représentations sont « des systèmes d'interprétation, régissant notre relation au monde et aux autres, [qui] orientent et organisent les conduites et les communications sociales » (Jodelet, 1991, p.36). Elles sont donc une manière subjective et personnelle que détient un individu pour interpréter son rapport à l'environnement.

En second lieu, l'identité est intrinsèquement liée à celle d'altérité (Marc, 1997). En effet, une identité nécessite la reconnaissance d'un tiers pour être considérée comme telle (Gohier, 2001) et « dépend très étroitement de la reconnaissance ou de la non-reconnaissance des savoirs, des compétences et des images de soi, noyaux durs des identités par les institutions » (Giunta, 2006, p.11). L'identité est un construit qui se définit comme « la résultante d'un double rapport à soi et à autrui » (Brasseur, 2009, p.7)⁸⁶. De plus, l'identité est une chose qui se construit lors des

⁸⁶ Comme le rappelle Goffman (1961, p.373), « la représentation la plus simple de l'individu et du moi que peut se donner la sociologie, c'est qu'il est, pour lui-même, ce que la place dans une organisation fait de lui. [...] Peut-être conviendrait-il [...] de définir l'individu, dans une perspective sociologique, comme un être capable de distanciation, c'est-à-dire capable d'adopter une position intermédiaire entre l'identification et l'opposition à l'institution et prêt, à la moindre pression, à réagir en modifiant son attitude dans un sens ou dans l'autre pour retrouver son équilibre ».

différentes interactions de l'individu avec son environnement⁸⁷ (Lancry et Lemoine, 2004). Comme nous venons de l'énoncer, les critères d'attribution par l'individu sont subjectifs et donc variables selon ses représentations, ses perceptions, ses valeurs, ses expériences et ses référents identitaires⁸⁸. De part ses qualités intrinsèques, nous constatons que les représentations ont une influence sur l'adoption des comportements.

Soulignons qu'il existe deux principales identités personnelles⁸⁹ : l'identité auto-énoncée et l'identité perçue. La première est l'identité représentée par l'individu lui-même (Allard-Poesi et Perret, 1998) par rapport au groupe social auquel il appartient (Mead, 1963). Elle consiste en la représentation de soi énoncée au tiers. Elle se distingue de l'identité perçue qui est ressentie par l'individu comme étant l'identité nécessaire à assumer provenant de la norme sociale. Il s'agit d'une identité perçue comme obligatoire. Des dissonances peuvent exister entre ces différentes identités⁹⁰. En effet, une personne peut se revendiquer entrepreneur sans que son environnement la reconnaisse comme tel. L'existence de ces dissonances plonge l'individu dans un état inconfortable (Festinger, 1957). Ces dissonances peuvent être de nature interne ou externe. Sont qualifiées d'interne, les tensions relevant des contradictions entre les valeurs et les représentations entre les différents groupes d'appartenance de l'individu. Le conflit porte généralement entre le groupe d'appartenance d'origine de l'individu et ses nouveaux groupes sociaux. Les tensions externes proviennent, quant à elles, d'un rejet de la part des autres groupes sociaux des valeurs et représentations admises par la communauté au sein de laquelle l'individu appartient (Laperrière, Compère, D'Khissy, Dolce,

⁸⁷ « L'identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation qui, conjointement, construisent les individus et définissent les institutions » (Dubar, 2000, p.109).

⁸⁸ « L'identité humaine n'est pas donnée une fois pour toutes à la naissance : elle se construit dès l'enfance et, désormais, doit se construire tout au long de la vie. L'individu ne la construit jamais seul : elle dépend autant des jugements d'autrui que de ses propres orientations et définitions de soi. L'identité est un produit de socialisations successives » (Dubar, 2000, p.15).

⁸⁹ Pour illustrer notre propos, nous pouvons citer d'autres principales identités retenues en psychologie : l'identité auto-énoncée, l'identité subjective, l'identité affirmée, l'identité présentée, l'identité de façade, l'identité différentielle, l'identité négative représentée, l'identité inférée, l'identité perçue, l'identité prescrite, l'identité désirée, l'identité communautaire et l'identité attribuée.

⁹⁰ Higgins (1987) qualifie ce fait de « tensions identitaires ».

Fleurant et Marianick Vendette, 1992). Plus la dissonance est intense, plus ce malaise psychologique est fort et plus la pression pour réduire la dissonance est importante. Une dissonance peut être réduite soit en supprimant ou réduisant l'importance des cognitions dissonantes ou soit en ajoutant ou augmentant l'importance des cognitions consonantes (Festinger, 1957). Dans ce motif de formation, les participants souhaitent affirmer leur identité perçue.

Les participants à une formation à l'entrepreneuriat peuvent avoir des motivations variées. Afin de favoriser l'apprentissage, le formateur doit prendre en compte ces motivations afin de personnaliser le contenu de l'apprentissage (Standage, Duda et Ntoumanis, 2003). Toutefois, la motivation n'est pas le seul élément devant être pris en considération par le formateur. En effet, ce dernier peut optimiser l'apprentissage à l'entrepreneuriat en privilégiant l'implication et l'autonomie des participants (Section II).

Section II. L'implication et l'autonomie des participants comme principaux leviers du formateur

Dans cette étude, nous considérons l'individu comme un acteur. L'apprentissage est le fruit d'expériences personnelles auxquelles l'individu attribue un sens (Vianin, 2006). Toutefois, un conflit cognitif apparaîtra si l'individu est confronté à des informations dissonantes avec celles acquises précédemment. Afin de réduire ce conflit interne, la personne dispose de deux possibilités. La première possibilité consiste à choisir d'ignorer l'information dissonante si l'information dissonante n'est pas perçue comme pertinente (Tardif, 1998). L'individu effectue alors un apprentissage en simple boucle (Argyris, 1953) et assimile la nouvelle information (Piaget, 1969). L'individu peut opter pour une deuxième possibilité qui consiste à modifier ses représentations et ses schèmes cognitifs. Dans ce cas, l'individu considère que l'information dissonante est pertinente. La personne confronte cette nouvelle information à ses représentations et ses croyances antérieures et finit par

s'adapter (Argyris et Schön, 1978)⁹¹. Dans ce cas, la personne effectue un apprentissage en double boucle (Argyris, 1953) et une accommodation (Piaget, 1959). Cette assimilation nécessite un investissement important de la part de l'individu⁹² ainsi qu'un contexte favorable laissant à l'individu un espace d'autonomie.

L'autonomie des apprenants se définit comme étant « la capacité de prendre en charge son propre apprentissage » (Holec, 1991, p.3). Nous retiendrons cette définition car elle correspond à notre conception de l'apprentissage. Dans cette étude, nous considérons que l'apprenant est un acteur de son apprentissage et détient un sentiment d'auto-détermination. Le formateur peut créer un espace d'autonomie aux apprenants de différentes manières. Par exemple, il peut laisser aux apprenants la possibilité d'effectuer un apprentissage autodirigé⁹³ c'est-à-dire laisser le libre choix aux apprenants de fixer totalement ou partiellement les objectifs à atteindre ainsi que les stratégies à mettre en place pour atteindre ces buts (Zuckerman *et al.*, 1978). Le formateur laisse donc le dispositif de formation plus ou moins ouvert (Jézégou, 2005) (Figure 11) :

⁹¹ Les schèmes cognitifs se définissent comme étant un « *des répertoires de connaissances qui fournissent les moyens utiles pour interpréter les contextes et pour agir. Ils constituent donc des espaces cognitifs intermédiaires qui médiatisent les interactions entre les sujets et leur action dans ces contextes ininterrompus, ambigus et valués.* » (Pralong, 2010, p.5). Il existe deux types de schèmes complémentaires : des schèmes centraux et ceux périphériques. Les schèmes centraux regroupent des idées structurantes permettant la stabilité identitaire. Contrairement à eux, les schèmes périphériques sont dynamiques et sont composés de règles de comportement et de principes d'action souples et ajustables en fonction du contexte. (Pralong, 2009).

⁹² « *La transformation d'informations en connaissances est particulièrement exigeante sur le plan cognitif et elle demande un haut taux d'investissement de la part des élèves* » (Tardif, 1998, p.46).

⁹³ Dans cette étude, nous définirons l'apprentissage autodirigé comme étant « *un processus dans lequel les individus prennent l'initiative, avec ou sans l'aide d'autrui, de déterminer leurs besoins de formation, de recenser les ressources humaines et matérielles nécessaires à la formation, de sélectionner et de mettre en œuvre les stratégies de formation adéquates, d'évaluer les résultats de leur formation* » (Knowles, 1975, p. 18). Après un état de la littérature, nous constatons que l'apprentissage autodirigé regroupe deux notions intrinsèquement liées : le contrôle psychologique que détient l'apprenant sur son apprentissage (Garrison et Baynton, 1987 ; Hiemstra, 2000 ; Carré et Moisan, 2002 ; Jézégou, 2005) et le contrôle pédagogique détenu par le formateur.

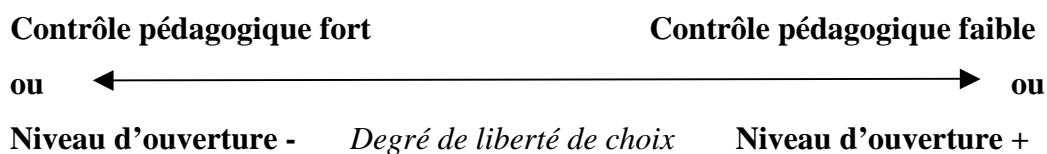


Figure 11 : Degré de liberté de choix et niveau de contrôle pédagogique ou d'ouverture du dispositif de formation (Jézégou, 2005)

Concernant la formation à l'entrepreneuriat, nous remarquons que les actions pédagogiques ont des niveaux d'autonomie différents selon la modalité pédagogique. D'après nos recherches, nous constatons qu'il existe trois principales modalités pédagogiques. La première modalité concerne les actions pédagogiques classiques telles que les cours. La seconde modalité regroupe les conférences et les journées d'information. Contrairement aux cours, il s'agit d'ici de manifestations ponctuelles. Enfin, la troisième modalité pédagogique est constituée d'actions incitatives. A titre d'illustration, nous pouvons citer les concours, les jeux de rôle ou encore les actions d'accompagnement. Selon la modalité pédagogique retenue, le niveau d'implication de l'enseigné diffère. En effet, la dernière modalité pédagogique nécessite généralement plus d'implication dans la durée et dans l'effort de la part des participants que les deux autres modalités pédagogiques. Cette implication et cette autonomie permettent à l'individu de comprendre le sens attribué aux connaissances et compétences acquises et éventuellement de modifier ses représentations (Argyris, 1953). Afin de laisser aux participants les possibilités de choix et les opportunités de décider soi-même (Zuckerman et al., 1978), le formateur peut opter pour une modalité pédagogique particulière : la résolution de situation-problème. Les participants mobilisent leurs connaissances et leurs compétences actuelles afin d'atteindre un résultat. Ils cherchent, au sein de leur environnement, les informations utiles pour atteindre leur but. Leur démarche est effective. Afin de laisser une plus grande autonomie et permettre une implication des participants, les formateurs peuvent décider de les regrouper en équipe afin que ces derniers atteignent les résultats pédagogiques escomptés et autogèrent leurs

actions.

Nous constatons que cette modalité pédagogique se développe au sein des formations à l'entrepreneuriat comme l'illustre le nombre d'actions pédagogiques recensées sur le site de l'Observatoire des Pratiques Pédagogiques à l'Entrepreneuriat (O.P.P.E.)⁹⁴. Plusieurs raisons conduisent à favoriser cette modalité pédagogique. La première raison est que la situation-problème permet aux apprenants d'être intégrés à un collectif et donc à une gestion de projet en équipe comparable à la démarche effectuale de l'entrepreneur (Fernandez et Vian, 2012). De plus, cette modalité pédagogique permet d'augmenter l'auto-direction des participants et donc de développer leur sentiment d'autodétermination. Pour cela, le formateur doit effectuer des retours aux participants sur leur démarche et leur faire prendre conscience des difficultés qu'ils ont rencontrées ainsi que des moyens dont ils disposent pour contrôler la situation et atteindre leur objectif (Chartier et Lautrey, 1992). Enfin, le formateur peut impliquer les participants en créant un cadre de compétition entre les participants en insérant des activités représentant un défi (Midgley et Urdan, 1995 ; Murdock et al., 2001) et en veillant que ces dernières soient accessibles et précises. En effet, la présence de challenge au sein d'une formation peut augmenter la motivation des participants ainsi que leurs niveaux d'implication et d'engagement (Gaillard Giordani, 2007)⁹⁵. Par exemple, cela est le cas lors des concours de création d'entreprise où les lauréats sont primés. Toutefois, le formateur doit veiller à ce que ces activités comportant un défi aient un sens pour les participants et répondent à leurs attentes. Dans le cas contraire, les participants peuvent percevoir ces activités comme étant seulement une source de distraction ludique sans réel enjeu personnel. Ceci peut engendrer une baisse de l'implication personnelle (Piaget, 1969).

⁹⁴ Site de l'O.P.P.E. :

http://www.apce.com/recherche.php?type_recherche=simple&MKEYWORDS=&espaceFILTER=5&imageField.x=17&imageField.y=14.

⁹⁵ « Les conséquences positives des buts de compétition ont été jusqu'à présent sous estimées » (Hidi et Harackiewicz, 2000, p. 164).

Comme nous l'avons défini précédemment, différents facteurs cognitifs peuvent avoir une influence sur l'apprentissage : la motivation ainsi que les degrés d'autonomie et d'implication dans la formation. Toutefois, d'autres éléments personnels peuvent agir (Filion, 2008) : les expériences antérieures en entrepreneuriat ainsi que les facteurs sociologiques.

Section III : Les expériences personnelles et la famille comme vecteurs de représentations

Comme nous l'avons défini précédemment, nous considérons que l'apprentissage émane d'un parcours personnel et professionnel (Levitt et March, 1988 ; Saks et Gaglio, 2004) basé sur l'expérience de l'individu. Après un état de la littérature, nous distinguons deux types d'expériences pouvant permettre le développement de l'esprit d'entreprendre et l'esprit d'entreprise (Emin, 2004) : les expériences significatives dans le milieu associatif et les expériences scolaires en entrepreneuriat.

Dans cette étude, nous qualifierons d'expériences associatives significatives, toute implication personnelle au sein d'un bureau associatif ayant débouché sur la planification, la gestion et la concrétisation d'un projet en équipe. En effet, cette gestion peut permettre aux individus d'acquérir et de développer des connaissances et des compétences sur la détermination et le respect des échéances, l'adoption d'un comportement non velléitaire, la responsabilisation, l'autonomie, la prise de décision, la recherche d'informations et de ressources au sein de l'environnement pour mener à bien le projet. De plus, cela peut permettre aux individus de structurer leur pensée et leurs actions dans un espace cohérent et nécessite des actions de communication vers les tiers. Nous pouvons en conclure que la gestion de projets associatifs peut conduire les individus à s'inscrire dans une démarche comparable aux entrepreneurs favorables à l'adoption d'une carrière entrepreneuriale long terme (Fayolle, 1996 ; Finkle et al. 2006 ; Wang et al., 2008 et 2009 ; Fayolle et Gailly, 2009).

Les expériences développées lors du parcours scolaire et universitaires peuvent permettre le développement de l'esprit d'entreprise et l'esprit d'entreprendre (Carsrud et al., 1987 ; Scott et Twomey, 1988 ; Souitaris et al., 2006) de deux manières : par le développement d'une culture⁹⁶ favorable à l'entrepreneuriat et le développement de projet de création d'entreprise (Gibb, 2007). Toutefois, à ce jour, aucune étude ne détermine de manière exacte les effets bénéfiques d'une culture entrepreneuriale sur le développement de ces esprits (Toutain, 2010).

De par leurs caractéristiques, les formations actives à l'entrepreneuriat pourraient agir sur le sentiment de compétence à mener à bien un projet d'affaires et sur le développement de l'intention d'opter pour une carrière entrepreneuriale (Arrow, 1962). Toutefois, certaines études montrent que ces formations peuvent avoir des effets néfastes (Gibb et Hannon, 2006 ; Schaper, 2007 ; Fayolle et Gailly, 2009). En effet, ces formations peuvent accroître l'intention d'entreprendre des étudiants découvrant l'entrepreneuriat et réduire ce taux d'intention des plus expérimentés.

Bien que nous considérons que l'individu est libre de ses choix (Boudon, 1988), nous ne pouvons pas ignorer les influences sociologiques guidant son comportement (Boutillier et Uzunidis, 2000). Comme nous l'avons défini précédemment, nous considérons que l'apprentissage émane d'un parcours personnel et professionnel basé sur l'expérience de l'individu ainsi que sur les interactions de l'individu avec son milieu de socialisation et ses groupes d'appartenance (Saks et Gaglio, 2004). L'environnement peut donc agir sur l'apprentissage.

⁹⁶ La culture se définit comme étant un ensemble de manières de penser et d'agir plus ou moins formalisées et partagées par une pluralité de personnes (Rocher, 1992).

Après un état de la littérature, nous constatons que ses effets peuvent porter sur deux éléments de l'habitus⁹⁷: les représentations et les attitudes envers l'entrepreneuriat.

Les représentations se définissent comme étant « des systèmes d'interprétation, régissant notre relation au monde et aux autres, [qui] orientent et organisent les conduites et les communications sociales » (Jodelet, 1991, p.36). Les représentations sont donc une manière personnelle et subjective que détient une personne pour interpréter son rapport à l'environnement. Ces dernières peuvent être construites à partir des différentes expériences de l'individu mais aussi issues des normes subjectives provenant des différents groupes d'appartenance. Ses normes représentent un cadre de référence aux individus leur permettant de décrypter le réel et y rapporter les événements du quotidien afin de les comprendre, les évaluer et agir en conséquence.

Les attitudes sont des « dispositions à répondre de manière favorable ou défavorable au regard d'un objet, d'une personne, d'une institution, d'un événement » (Ajzen, 1988). Les attitudes sont le résultat d'une évaluation personnelle subjective, dépendante des différentes représentations que détient l'individu (Benoist Jocelyn, 1995). Les climats familiaux et éducationnels peuvent influencer ces deux attitudes car ils représentent des instances de socialisation donnant à l'individu des repères. Les attitudes ne sont pas des éléments innés mais construites par l'individu au fil de ses interactions avec l'environnement. Au vu de ces éléments, nous pouvons en déduire que le climat familial peut agir sur le développement de l'esprit d'entreprise et l'esprit d'entreprendre ainsi que sur le

⁹⁷ Selon Pierre Bourdieu (1980, p.88), l'habitus peut se définir comme un « système de dispositions durables et transposables, structures structurées disposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principe générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre ».

choix d'opter pour une carrière entrepreneuriale⁹⁸ (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Shapero et Sokol, 1982 ; Bruyat, 1993 ; Moreau et Raveleau, 2006). En effet, si un individu connaît un entrepreneur au sein de son entourage qui a réussi professionnellement, cela peut favoriser les aprioris favorables envers l'entrepreneuriat (Rogoff et Heck, 2003). Outre le fait de détenir des représentations favorables à l'entrepreneuriat, la position sociale des parents peut impacter sur la décision individuelle d'opter pour un comportement entrepreneurial⁹⁹ (Boutillier et Uzunidis, 1995 ; Fillion, 1997 ; Kuratko et al., 1997 ; Scherer et al., 1989 ; Schmitt-Rodermund, 2004 ; Van Auken et al., 2006). Selon eux, la probabilité que les individus choisissent une carrière entrepreneuriale est plus importante si ces derniers proviennent de famille détenant un capital économique. Différentes études ont essayé de mesurer le poids des facteurs familiaux sur la trajectoire entrepreneuriale des individus. Toutefois, les résultats de ces études sont contradictoires. En effet, l'étude de Kolvereid (1996) montre l'influence des normes sociales sur le taux d'intention entrepreneuriale tandis que celle de Krueger et al. (2000) montrent le contraire.

⁹⁸ Les travaux de Boissin, Chollet et Emin (2009) montrent que l'opinion de la famille et des amis a une importance dans le choix des étudiants. Selon l'étude d'Opinion Way (2001, p. 7), « *Trois types de soutiens semblent être les plus attendus par la majorité des jeunes au moment de création de leur entreprise. En premier lieu et comme en novembre 2009, le soutien familial (74%), puis le soutien d'organismes et d'associations dédiées (64%) et celui d'autres entrepreneurs en troisième place (52%). A ces types de soutiens s'ajoute le soutien financier, jugé comme prioritaire pour une création d'entreprise par 7 étudiants sur 10 : concrètement, le soutien des banques est considéré comme prioritaire par 76% et celui d'organismes de financement par 70%* ». Source Internet : http://www.opinion-way.com/pdf/bj7299_-_moovjee_-_les_etudiants_et_l_entrepreneuriat_vague2_v_avec_synthese.pdf. De plus, différentes études ont montré que la famille peut influencer la motivation ainsi que les normes sociales des individus (Boyd et Vozikis, 1994 ; Gartner, 1990 ; Krueger et al., 2000 ; Matthews et Moser, 1995 ; Sabourin et Gasse, 1989 ; Shapero et Sokol, 1982 ; Tkachev et Kolvereid, 1999).

⁹⁹ Selon Fayolle (2003), le taux de reproduction sociale est assez souvent supérieur à 50% dans les milieux entrepreneuriaux.

Résumé du chapitre

L'objectif de ce chapitre était d'analyser les facteurs pouvant influencer le développement de l'esprit d'entreprise et l'esprit d'entreprendre. Après un état de la littérature, nous avons distingué quatre facteurs : la motivation préalable pour participer à la formation, les expériences personnelles, l'influence de la famille et le climat de la formation.

Afin de développer ces esprits, le formateur détient plusieurs outils. Il peut prendre connaissance des motivations, des projets personnels ainsi que du bagage théorique et pratique des participants et ainsi répondre à leurs attentes de manière adéquate.

De plus, il peut prendre connaissance des représentations des participants envers l'entrepreneuriat avant la formation, car acquises lors de leurs expériences personnelles, professionnelles ou issues des instances de socialisation. Ainsi, le formateur peut établir un état des lieux, un échange entre les participants n'ayant pas les mêmes représentations et donc éventuellement changer les aprioris négatifs.

Enfin, il peut créer un climat motivationnel propice au développement de l'esprit d'entreprise et d'entreprendre en mêlant autonomie, responsabilisation et implication des participants.

PARTIE II

LES IMPACTS D'UNE FORMATION-ACTION SUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ESPRIT D'ENTREPRISE ET D'ENTREPRENDRE

Le but de cette partie est d'analyser l'apprentissage des étudiants ayant suivis une formation à l'entrepreneuriat. Plus précisément, nous nous interrogeons sur les conditions permettant à ces étudiants d'effectuer un apprentissage en simple et/ou en double boucle(s) ? Pour cela, nous effectuerons une analyse empirique auprès d'anciens participants d'une action pédagogique spécifique : une formation-action intitulée Campus Entrepreneur. Notre démarche sera composée de trois principales étapes. De prime abord, nous présenterons les caractéristiques de notre terrain d'étude (Chapitre IV). Puis, nous effectuerons une analyse exploratoire assortie d'une réflexion théorique afin de déterminer les facteurs permettant aux étudiants d'effectuer un apprentissage en simple ou en double boucle. Cette phase nous conduira à émettre des propositions concernant les éléments pouvant influencer l'apprentissage. Afin de confirmer ou non ces propositions, nous effectuerons une étude approfondie auprès d'un échantillon plus important (Chapitre V). Enfin, nous exposerons les limites de notre travail et nous comparerons les résultats obtenus avec ceux de la littérature (Chapitre VI). Cette analyse nous conduira à déduire les effets d'une action pédagogique sur le développement de l'esprit d'entreprise et d'entreprendre et à effectuer des préconisations théoriques et managériales.

CHAPITRE IV

LA FORMATION-ACTION CAMPUS ENTREPRENEUR

L'objectif de ce chapitre est de présenter le cadre méthodologique et empirique guidant notre recherche. Après avoir justifié notre choix de retenir une formation-action à l'entrepreneuriat (Section I.), nous présenterons les caractéristiques pédagogiques du terrain d'étude retenu (Section II) ainsi que celles de la population étudiée (Section III).

L'objectif de ce travail est de déterminer dans quelle mesure les participants à une formation-action à l'entrepreneuriat effectuent un apprentissage en simple ou en double boucle. Pour cela, nous avons choisi un terrain d'étude détenant des caractéristiques spécifiques réunissant, à notre sens, les modalités optimales d'un enseignement à l'entrepreneuriat aux vues de ses finalités et de son mode d'organisation : l'action pédagogique intitulée Campus Entrepreneur.

Section I : Un terrain d'étude approprié

Après avoir exposé les raisons nous ayant conduit à effectuer notre analyse en nous basant sur une unique étude de cas (1.), nous justifierons notre choix de centrer notre étude sur une formation-action axée sur l'élaboration d'un *business plan* (2.).

1. Le choix d'un terrain d'étude unique

Le recours à une étude de cas est recommandé quand le chercheur effectue une analyse interprétative exploratoire (Hlady-Rispal, 2002 ; Mucchielli, 2006) portant sur un objet encore « peu défriché » (Wacheux, 1996 ; Yin, 1994)¹⁰⁰. Contrairement aux travaux actuels qui s'intéressent aux effets des formations à l'entrepreneuriat sur le processus entrepreneurial ou leurs conséquences économiques et sociales, nous étudierons les effets d'une formation à l'entrepreneuriat sur le contenu même de l'apprentissage en effectuant une analyse exploratoire et mobiliserons pour cela des concepts des sciences de l'éducation.

¹⁰⁰ Le choix de l'étude de cas est pertinent si le but du chercheur est d'explorer un projet de connaissances précis (Mucchielli, 2006). Son utilisation est justifiée :

- quand le chercheur est confronté à un objet d'étude complexe qui est peu étudié jusqu'à présent ;
- quand l'objet de recherche porte sur l'étude sur une analyse interprétative des causes et des effets d'un phénomène.

Il existe une multiplicité de méthodes d'investigation ayant comme finalité commune de « croiser les angles d'étude ou d'analyse » (Hamel, 1997, p.103). En retenant la typologie élaborée par Stake (1994), nous pouvons distinguer trois types d'études :

- L'étude de cas intrinsèque¹⁰¹ portant sur un terrain détenant des caractéristiques intrinsèques singulières. L'objectif de cette analyse est de mieux comprendre la spécificité de ce terrain d'étude ;
- L'étude de cas instrumentale : ici, le terrain sert de support à l'analyse. En examinant les différentes caractéristiques du terrain d'étude, le chercheur peut mettre en lumière les différentes issues théoriques possibles afin de répondre à sa problématique ;
- L'étude de cas collective : le chercheur effectue son étude sur plusieurs cas afin de comprendre un phénomène ou une population. Les cas sélectionnés peuvent être hétérogènes ou non. Le nombre de cas dépend des objectifs de recherche. Une étude mono-site¹⁰² se justifie quand les questions de recherches portent sur l'étude d'un thème générique, sur l'analyse d'un processus tandis que l'étude de cas multi-sites¹⁰³ permet de mettre en relief des similitudes et des différences. Cette dernière modalité d'étude de cas permet au chercheur d'obtenir une plus grande représentativité théorique et empirique.

L'objectif de ce travail est de déterminer dans quelle mesure des étudiants participant à une formation à l'entrepreneuriat peuvent réaliser un apprentissage en simple ou en double boucle. Pour cela, nous avons effectué une étude de cas instrumentale et intrinsèque sur une formation à l'entrepreneuriat spécifique : Campus Entrepreneur.

¹⁰¹ Qualifiée aussi d'intra-site.

¹⁰² Aussi qualifiée d'intra-site.

¹⁰³ Aussi dénommée d'intersites.

Après avoir inventorié les différentes actions pédagogiques à l'entrepreneuriat, nous n'avons pas retrouvé d'action pédagogique regroupant les mêmes modalités pédagogiques que Campus Entrepreneur en termes de finalités du dispositif, de public visé et de conditions de formation en France. Toutefois, nous avons recensé des actions pédagogiques similaires à Campus Entrepreneur au Québec et en Belgique. Cependant, nous avons choisi de ne pas retenir ces formations comme terrain d'étude car la culture entrepreneuriale de ces pays diffère de celle de la France. Cette différence culturelle peut engendrer des biais risquant de limiter la fiabilité de nos résultats et de nos interprétations. **Dans cette optique, notre étude portera sur l'analyse d'une unique étude de cas : le contenu de l'apprentissage des participants à Campus Entrepreneur¹⁰⁴.**

Développée par la Maison de l'Entrepreneuriat du Limousin¹⁰⁵, cette formation est destinée aux étudiants de Bac+3 à Bac+8 de cette Région. Cette action pédagogique se base sur l'élaboration d'un *business plan* mêlant conjointement l'acquisition et le développement de connaissances théoriques et pratiques (2.).

2. Le choix d'une formation basée sur l'élaboration d'un *business plan*

Malgré la pluralité des mécanismes pédagogiques à l'entrepreneuriat, l'élaboration d'un *business plan*¹⁰⁶ est la modalité la plus répandue (Hills, 1988 ; Carrier, 2007 ; Kyrö et Niemi, 2007). Ceci s'explique par le fait que les finalités d'un plan d'affaires sont nombreuses et sont majoritairement axées sur le développement de l'esprit d'entreprise et d'entreprendre.

¹⁰⁴ Créée en 1997, la formation Campus Entrepreneur fut initialement développée par la région Limousin avant d'être reprise par la Maison de l'Entrepreneuriat du Limousin. Depuis sa création, plus de 600 étudiants ont participé à cette action pédagogique.

¹⁰⁵ Créée en 2004, La Maison de l'Entrepreneuriat est une structure de l'Université de Limoges rattachée à l'Institut d'Administration des Entreprises (IAE). C'est également l'antenne Limousine du Pôle de l'Entrepreneuriat Etudiant (PEE) Limousin-Poitou-Charentes : les « *Universités et Ecoles Créatives* ».

¹⁰⁶ Nous définissons le concept de plan d'affaires (ou *business plan*) comme étant « *un document décrivant l'état actuel et l'avenir envisagé d'une organisation* » (Honig, 2004, p.259) en prenant en compte différents acteurs ainsi que toutes les dimensions d'un projet d'affaires *i.e.* les variables stratégiques et managériales, financières, de ressources humaines, commerciales, juridiques.

Toutefois, nous constatons que cette modalité pédagogique est contestée (Kyrö et Niemi, 2007). En effet, cette vulgarisation finit par réduire l'enseignement de l'entrepreneuriat à un usage trop répétitif de ce modèle sous une forme empirique (Honig, 2004). Or, même si cette limite existe, nous avons choisi une formation basée sur l'élaboration du *business plan* car cette modalité pédagogique permet aux étudiants d'être sensibilisés au processus de création d'entreprise et d'élaboration du plan d'affaires. Réaliser un plan d'affaire permet de connaître les différents rouages de la concrétisation d'un projet d'affaires ainsi que la création d'une entreprise (Barringer et Gresock, 2008) et peut éventuellement faciliter le passage à l'acte chez les étudiants qui souhaitent entreprendre (Liao et Gartner, 2008). De plus, cela permet aux étudiants de connaître les différentes dimensions à prendre en considération lors de la concrétisation d'un projet d'affaires viable. En effet, comme l'énonce Johannisson (1991), cette modalité d'apprentissage permet aux étudiants de se questionner sur les points suivants :

- quels sont les buts recherchés ?
- que convient-il de faire (savoirs) ?
- quelles procédures et actions doit-on effectuer ?
- quelles tâches faut-il effectuer ?
- quelles ressources doit-on mobiliser pour atteindre l'objectif ?
- quel est le moment opportun pour agir (intuition) ?

De plus, le cadre de formation diffère des conditions réelles du porteur de projet. Les organisateurs programment les étapes et les échéances des différents documents et informent les étudiants de ce qui est attendu. Ce moyen pédagogique est développé dans une sphère « protectrice », laissant à l'acteur « une vision où tout est possible » et où, comme le soulignent Bureau et Fendt (2009, p.2), « pour réussir dans ces formations, il suffit avant tout de bien travailler en bibliothèque, de naviguer intelligemment sur Internet, et dans le meilleur des cas, de réaliser une étude de marché au périmètre le plus souvent limité. Les rencontres aléatoires, les imprévus, le hasard, les objectifs flous, les conflits, la prise de risque, la remise en cause des règles habituelles, la créativité ne sont finalement que très peu présents lors de ces mois de cours où tout reste balisé, encadré, coordonné, chaperonné ».

Or, un entrepreneur navigue sans avoir conscience de tous ces éléments pouvant représenter autant d'obstacles à l'aboutissement de son projet. Le projet d'affaires et l'entrepreneur évoluent dans un environnement turbulent et imprévisible entraînant un écart significatif entre la stratégie envisagée et les moyens déployés pour la mettre en œuvre (Karlsson et Honig, 2009). Afin de diminuer la portée de cette limite, nous avons choisi de retenir une formation à l'entrepreneuriat mêlant action et réflexivité (Johannisson, 1991 ; Bourdoncle et Lessard, 2002) : une formation-action. Comme le recommande la Commission Européenne (Commission européenne, 2003 et 2004 ; Commission au Conseil européen, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des régions, 2006), les formations à l'entrepreneuriat doivent être basées sur l'expérience et la pratique afin de permettre une meilleure appropriation des connaissances et le développement d'un savoir-faire (Arrow, 1962 ; Argyris et Schön, 1978 ; Vergnaud, 1991 ; Merle, 1994 ; Malglaive, 1996). Contrairement aux enseignements théoriques, la formation-action¹⁰⁷ permet « d'enseigner des contenus, mais d'enseigner des règles générales de pensée, des procédures intellectuelles, des processus d'acquisition et d'utilisation des connaissances » (Loarer, 1998, p. 121) dans une démarche effectuale¹⁰⁸ (Sarasvathy, 2001 et 2002). De part ses caractéristiques, la formation expérientielle permet une meilleure appropriation des connaissances, le développement d'un savoir-faire et ainsi favoriser les attitudes telles que l'engagement, la persévérance, la créativité (Piaget, 1969 ; Kearney, 1999 ; Löbler, 2006 ; Pittaway et Cope, 2007). L'apprenant devient un véritable acteur de sa formation, responsable et proactif du contenu d'enseignement (Knowles, 1990 ; Robinson, 1996 ; Saporta et Verstraete, 2000). De plus, il peut tester et confronter ses compétences et représentations dans un

¹⁰⁷ Qualifiée de « *learning by doing* » ou « *l'experiential learning* » (Kolb, 1984 ; Pittaway et Cope, 2007 ;), le concept de la formation expérientielle a été développé par Dewey (1925). Le principe de cette modalité pédagogique est que l'apprentissage optimal nécessite une mise en pratique confrontant ainsi les compétences de l'apprenant avec de nouvelles situations.

¹⁰⁸ La démarche effectuale consiste pour un individu de faire face à une situation avec les éléments dont il dispose. Ces éléments peuvent être de natures cognitives (les représentations, les perceptions, les schémas de pensées, le savoir-faire, les compétences procédurales...) ou peuvent être matérielles (les ressources financières, l'acquisition de compétences au sein de son environnement...). Pour cela, l'individu mobilise des schémas de pensées et compétences acquis antérieurement afin d'appréhender le réel (Piaget, 1969 ; Orly et Cuvellier, 2007).

cadre quasi réel permettant ainsi d'augmenter leur confiance en leurs capacités et, *in fine*, d'accroître leur sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2004 ; Athayde, 2009 ; Surlemont et Kearney, 2009).

Cet apprentissage place l'individu en tant qu'acteur dans la construction ainsi que le contenu de son apprentissage permettant « l'acquisition, la mémorisation et l'utilisation de savoirs à longue échéance » (Fayolle, Lassas-Clerc et Tounès, 2009, p.5). Contrairement aux formations « classiques », la mise en situation permet d'acquérir des compétences sur la réalisation *stricto sensu* d'un *business plan* et d'un *business model*. De plus, elle permet d'effectuer les démarches intellectuelles et procédurales pour réaliser ces documents (Kyrö et Niemi, 2007). L'existence d'une récursivité des itérations entre conception et réalisation par la mise en situation¹⁰⁹ (Saporta et Verstraete, 2000) permet donc un apprentissage sur quatre savoirs : les savoirs théoriques, les savoirs procéduraux¹¹⁰, les savoirs pratiques et les savoir-faire comme l'illustre le schéma ci-dessous (Figure 12) :

¹⁰⁹ « Si l'on veut développer chez les individus un esprit d'entreprendre et des comportements basés sur la prise d'initiative, l'introduction de nouvelles idées et l'apprentissage du changement, il convient de les mettre, en tant qu'acteurs, dans des situations pédagogiques où ils pourront expérimenter ces processus » (Courau, 1993, p.3).

¹¹⁰ Transposé à la formation à l'entrepreneuriat, le savoir théorique regroupe les connaissances nécessaires pour développer un projet d'affaires. Les savoirs procéduraux représentent la formalisation des enchaînements des étapes afin d'atteindre un objectif.

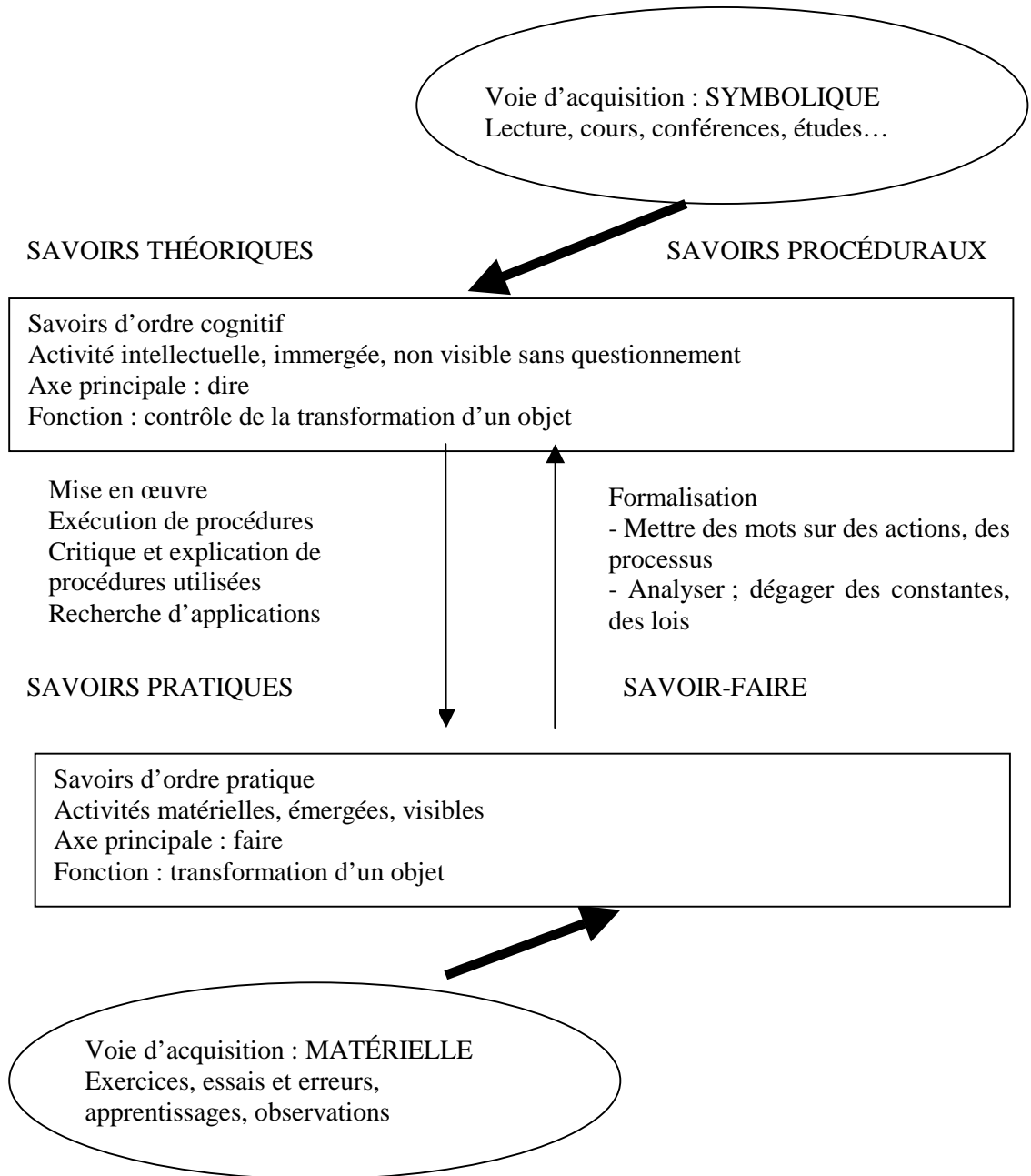


Figure 12 : Le savoir en action

(Huybens, Bonami et Dubruille, 1993, p.183)

La formation Campus Entrepreneur permet aux étudiants de mobiliser leurs schèmes cognitifs afin de résoudre un problème et de prendre des décisions dans une démarche d'effectuation comparable à celle de l'entrepreneur (Sarasvathy, 2002 ; Gibb, 2005 ; Pittaway et Cope, 2007 ; Bell, 2008). Par la mise en situation,

la formation Campus Entrepreneur permet aux participants d'acquérir des connaissances pour développer en développement de projets entrepreneuriaux et de création d'entreprise, de les tester, de les mettre en pratique et de les opérationnaliser dans les conditions quasi-réelles de création d'entreprise innovante sans pour cela engendrer un engagement des participants à la fin de cette formation (savoirs pratiques) (Surlémond et Kearney, 2009). Puis, la mise en situation permet aux participants de développer leurs capacités à identifier et à mobiliser les ressources adéquates pour finaliser un projet d'équipe (savoirs théoriques et savoir faire). La mise en situation permet aussi aux étudiants de développer leur pensée critique tout en disposant de conseils d'enseignants et de professionnels. Nous pouvons en déduire que cette formation pourrait permettre l'acquisition et le développement de ces quatre savoirs et, *in fine*, permettre aux participants d'effectuer un apprentissage de compétences et la modification de leurs représentations envers l'entrepreneuriat (Watzlawick et al., 1974) (apprentissage en simple et/ou double boucle).

Enfin, selon Gumpert (2003), la formalisation seule du *business plan* développée au sein de structures d'enseignement ne correspondrait pas aux attentes des investisseurs potentiels évaluant les projets selon des critères affectifs tels que la motivation du porteur de projet ainsi que par des ratios financiers. Afin de réduire l'impact de cette limite, nous avons choisi une formation où des professionnels sont présents tout au long de la formation. En effet, au sein de Campus Entrepreneur, les professionnels interviennent lors de la sélection des équipes, la dispense des cours, l'accompagnement et l'encadrement des équipes et enfin lors des différents jurys (la sélection des équipes, les jurys intermédiaires et le jury final). Les équipes de Campus Entrepreneur sont donc suivies, encadrées et évaluées comme si il s'agissait d'un projet de création réel. De plus, les participants doivent expliquer aux membres du jury leur cheminement ainsi que les difficultés rencontrées ainsi que leur mode de résolution (savoirs procéduraux).

Nous avons choisi une action pédagogique où les participants élaborent un *business plan*. En effet, malgré les différentes limites que nous avons recensé

dans la littérature, cette modalité pédagogique semble la plus adaptée pour permettre aux participants d'effectuer un apprentissage en simple et/ou en double boucle(s).

L'objectif de ce travail est d'analyser le contenu de l'apprentissage des participants à une formation pédagogique Campus Entrepreneur. Comme nous venons de le montrer, cette action pédagogique est une formation-action basée sur l'élaboration d'un *business plan* pouvant permettre aux participants d'effectuer un apprentissage en simple et/ou double boucle. Après avoir justifié notre choix de retenir cette formation, analysons, à présent, son fonctionnement (Section II.).

Section II. Le fonctionnement de Campus Entrepreneur

Basée sur un concours de création fictive d'entreprise^{111 112}, la formation Campus Entrepreneur est une action pédagogique qui a pour principe l'apprentissage expérientiel et l'apprentissage par la situation-problème¹¹³. Cette modalité pédagogique semble appropriée à notre problématique car « les apprenants, en cherchant à atteindre leurs objectifs d'apprentissage, doivent acquérir, comprendre et maîtriser des notions et des connaissances qu'ils ne possédaient pas au départ. » (Poissant, Poëlhuber et Falardeau, 1994, p. 32). Cette action pédagogique intègre différents acteurs ayant des attentes qui peuvent différer. Nous pouvons regrouper ces acteurs en trois catégories. La première strate regroupe les étudiants participant à cette action pédagogique. Cette formation s'adresse aux étudiants de la région limousine répartis sur les différents sites de

¹¹¹ Cf. Annexe I : Présentation de Campus Entrepreneur.

¹¹² Cf. Annexe II : Règlement du Concours Campus Entrepreneur.

¹¹³ Dans cette étude, nous retiendrons la définition de « *situation-problème* » proposée par Meirieu (1992, p.190).Ce dernier décrit une situation –problème comme étant une « *situation didactique dans laquelle il est proposé au sujet une tâche qu'il ne peut mener à bien sans effectuer un apprentissage précis. Cet apprentissage, qui constitue le véritable objectif de la situation-problème, s'effectue en levant l'obstacle à la réalisation de la tâche. Ainsi, la production impose l'acquisition, l'une et l'autre devant faire l'objet d'évaluations distinctes. Comme toute situation didactique, la situation-problème doit être construite en s'appuyant sur une triple évaluation diagnostique (des motivations, des compétences et des capacités* ».

l'Université de Limoges¹¹⁴ souhaitant participer à cette action pédagogique¹¹⁵ (Figure 13) :

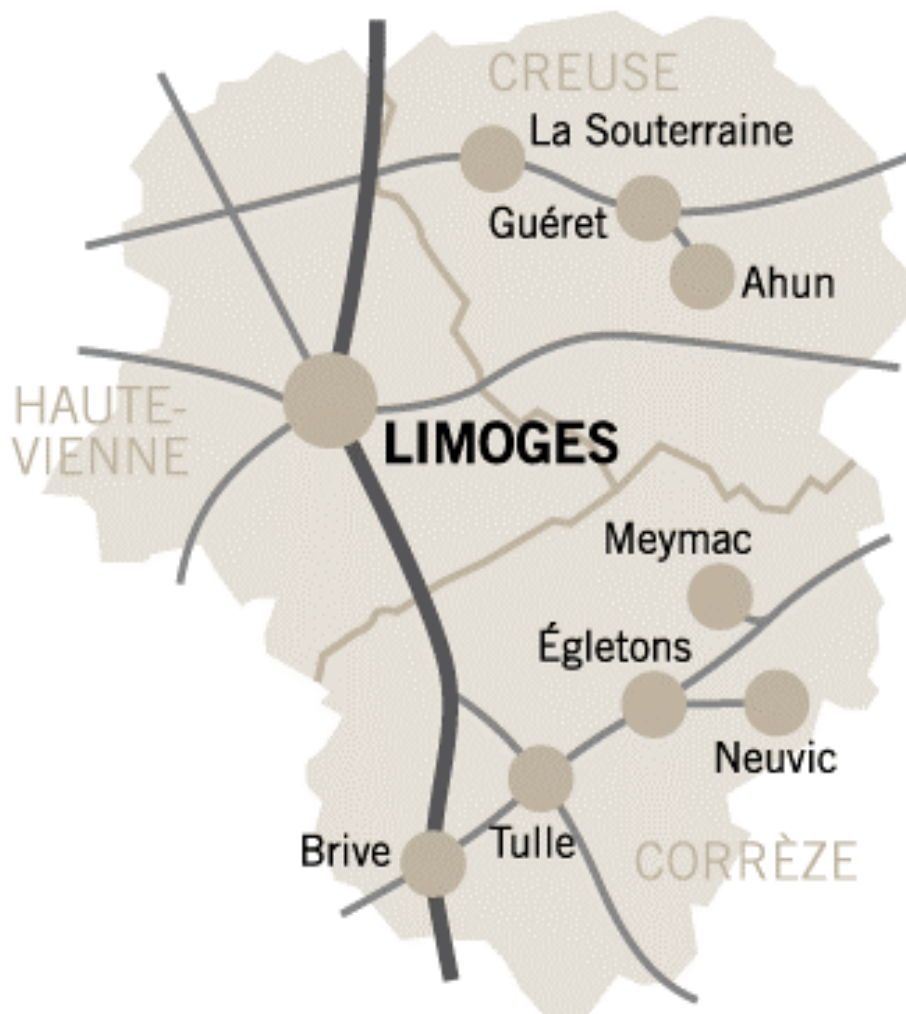


Figure 13 : Présentation de l'ancrage régional de l'Université de Limoges¹¹⁶

¹¹⁴ L'Université de Limoges regroupe onze composantes : la Faculté de Droit et Sciences Économiques, Médecine, Pharmacie, la faculté des Lettres et des Sciences Humaines, l'Institut Universitaire de Technologie, l'Institut d'Administration des Entreprises, l'Institut de Préparation à l'Administration Générale, l'École Nationale Supérieure d'Ingénieurs de Limoges, l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres, l'École Nationale Supérieure de Céramique Industrielle.

¹¹⁵ La participation à cette action pédagogique émane d'une démarche volontaire. En effet, ce concours n'est pas obligatoire pour les étudiants. Ces derniers peuvent choisir d'y participer soit en dehors de l'enseignement obligatoire ou soit en choisissant cette formation dans une unité d'enseignement comprenant d'autres matières.

¹¹⁶ Source : site Internet de l'Université de Limoges : <http://www.unilim.fr/spip.php?rubrique52&lang=fr>.

Les motivations pour participer à ce concours sont des éléments à prendre en considération par l'équipe organisatrice et les formateurs afin de mieux connaître leurs attentes des participants, et, *in fine*, personnaliser la formation. Afin de collecter ces données et de prendre en compte les dimensions personnelles, les organisateurs demandent à chaque étudiant d'indiquer leurs motivations lors de l'inscription à ce concours.

Après avoir analysé les dossiers de candidature¹¹⁷ et en nous basant sur nos recherches (Tounès, 2006), nous pouvons regrouper les étudiants en trois sous-ensembles :

- les « curieux » *i.e.* les étudiants souhaitant être sensibilisés aux carrières entrepreneuriales ;
- les « convaincus » *i.e.* ceux étant déjà sensibilisés aux carrières entrepreneuriales et voulant être formés au développement de projets entrepreneuriaux ;
- enfin, les « porteurs de projets » *i.e.* les étudiants porteurs de projets d'affaires souhaitant être accompagnés, conseillés et guidés dans leurs démarches de création et de gestion d'entreprise.

Nous pouvons en conclure que la Maison de l'Entrepreneuriat ainsi que le concours Campus Entrepreneur s'adressent à tous les étudiants volontaires du Limousin quels que soient leurs motivations et leurs attentes professionnelles.

La seconde catégorie regroupe les enseignants et l'Université de Limoges. Leurs attentes sont multiples et concernent le développement de compétences individuelles concernant :

- le travail en équipe ;
- la gestion de projet ;
- le développement de l'esprit d'entreprendre et l'esprit d'entreprise ;

¹¹⁷ Cf Annexe III : Dossier de candidature à Campus Entrepreneur.

- les compétences visant à élaborer un *business plan* et un *business model*¹¹⁸ cohérents et réalistes.

La troisième catégorie regroupe les organismes qui financent cette action pédagogique ainsi que les partenaires issus du monde socioprofessionnel. Ces acteurs sont majoritairement issus de structures publiques telles le ministère de l'éducation, les Chambres consulaires, le Conseil Régional. Ils peuvent aussi regrouper des organismes privés tels les entreprises. Leurs attentes sont de cinq ordres :

- le développement de l'esprit d'entreprise et l'esprit d'entreprendre, source de création de valeur monétaire ;
- l'évaluation de l'atteinte des finalités du dispositif et la satisfaction des attentes des différents acteurs ;
- la conservation de savoir-faire régionaux ;
- l'émergence et le développement d'une culture entrepreneuriale à travers la sensibilisation, la formation et l'accompagnement à l'entrepreneuriat ;
- l'analyse des effets des formations sur le développement de l'esprit d'entreprendre et de l'esprit d'entreprise.

Le principe de cette formation pédagogique est simple : après avoir constitué des équipes d'au moins deux membres, les étudiants disposent de six mois pour développer leur projet d'affaires, encadrés par des enseignants ainsi que des professionnels. Cette durée permet aux participants d'avoir du recul sur les connaissances et compétences acquises et ainsi autoriser un apprentissage en simple et/ou en double boucle(s) pouvant favoriser le développement de l'esprit d'entreprise et d'entreprendre.

¹¹⁸ Le *business model* est un document retraçant d'où provient la création de valeur de l'entreprise. Ce document détient quatre composantes (Lehman et Moingeon, 2005 ; Shafer et al., 2005 ; Warnier et al., 2006 :

- les choix stratégiques ;
- le réseau de valeur ;
- la création de valeur ;
- et la captation de valeur.

De par ses partenariats avec les instances privées locales¹¹⁹, La Maison de l'Entrepreneuriat du Limousin a pour objectif de réduire ces freins en mettant en contact les étudiants avec les différents organismes financeurs et professionnels. Ces derniers interviennent à différents stades de la formation. En effet, les professionnels participent à la cérémonie dédiée au lancement du concours Campus Entrepreneur et interviennent lors de la sélection des équipes. Cette sélection s'effectue sur dossier après audition de chaque équipe devant un jury composé uniquement de professionnels issus du monde socio-économique. Les membres du jury sélectionnent les équipes sur trois critères principaux :

- l'aspect réaliste de l'idée d'affaires ;
- la cohésion entre les membres de l'équipe ;
- l'aspect innovant de l'idée d'affaires. L'innovation du projet développé par les différentes équipes peut provenir d'une nouvelle technologie, du développement d'un nouveau produit ou service, d'un nouveau mode de commercialisation ou encore l'accès à une nouvelle zone de chalandise et clientèle encore non exploitées par les entreprises existantes.

Puis, les professionnels dispensent vingt trois heures de cours sur les différentes dimensions de la création et de la gestion d'entreprise innovante telles que la formation sur :

- l'élaboration d'une étude de marché (huit heures de formation) ;
- les aspects juridiques et opérationnels de la propriété intellectuelle et industrielle (trois heures de formation) ;
- l'élaboration d'une étude de rentabilité (huit heures de formation) ;
- les différents aspects juridiques entourant la création et la gestion d'une entreprise innovante (deux heures de formation) ;
- la synthèse du plan d'affaires (deux heures de formation).

¹¹⁹ A titre d'illustration, nous pouvons citer le partenariat conclure récemment entre l'Université de Limoges, Le Conseil Régional de l'Ordre des Experts Comptables de la Région de Limoges et la Compagnie Régionale des Commissaires aux Comptes près la Cour d'Appel de Limoges. (source Internet : http://www.iae.unilim.fr/index.php?option=com_content&view=categorie&layout=blog&id=48&Itemid=59)

Durant ces formations, les organisateurs veillent à ce que les étudiants participant à Campus Entrepreneur connaissent clairement les rôles et les missions dévolus à chaque instance socio-économique présente durant la formation¹²⁰ afin que les participants aient les éléments adéquats pour développer leur projet d'affaires, fictif ou réel dans un cadre propice laissant place, contrairement aux formations « classiques »¹²¹ à une interactivité entre l'étudiant, les formateurs et les tuteurs encadrant (Saporta et Verstraete, 2000).

Puis, les professionnels participent aux présentations orales de l'étude de marché et de l'étude de rentabilité de chaque équipe. Le but de ces présentations est de permettre aux étudiants de formuler leur état d'avancement à travers une présentation orale d'une durée limitée. Après cette présentation, un jury de professionnels et d'enseignants prodigue des conseils aux participants afin que ces derniers mènent à bien leurs projets d'affaires. Ces conseils peuvent porter sur des éléments concernant, par exemple, la cohérence entre le *business plan* et le *business model*, des pistes complémentaires à explorer.

Les professionnels interviennent aussi lors du jury « blanc » et du jury final. Ce dernier procède au classement des différentes équipes après une analyse approfondie des différents *business plans* élaborés par les équipes ainsi qu'après une audition orale. Enfin, les professionnels participent à la remise des prix durant la cérémonie CLÉ¹²² qui récompense les lauréats de différents concours de créations fictives innovantes de la région limousine.

¹²⁰ Tels que le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, le Conseil Régional du Limousin, Limousin Entreprendre, l'Incubateur du Limousin, Haute Vienne Initiative, Limousin Expansion, Chambre Régionale des Métiers et de l'Artisanat.

¹²¹ « *Les cours magistraux peu propices au développement d'attitudes et à la culture entrepreneuriale* » (Rapport de la Commission Européenne, 2004, p.13).

¹²² L'acronyme CLÉ signifie Collégiens, Lycéens et Étudiants. Lors de cette cérémonie, les lauréats des Concours Campus Entrepreneur, Challenge Destination Entreprise, Entreprise European Business Game et Graine de Challenger seront récompensés en présence de représentants des instances économiques, de chefs d'entreprise, de partenaires. (Source Internet : http://www.iae.unilim.fr/index.php?option=com_content&view=categorie&layout=blog&id=48&Itemid=59)

Après un état de la littérature, nous remarquons que l'enseignement à l'entrepreneuriat recouvre des modalités multiples. Toutefois, différents éléments doivent être présents afin que l'impact de cet enseignement sur le processus entrepreneurial soit optimal (Courau, 1993) :

- une cohérence entre les finalités des dispositifs, les modalités pédagogiques et les attentes des acteurs ;
- l'implication et le volontarisme des participants permettant un apprentissage en simple et/ou en double boucle(s) ;
- la personnalisation de l'enseignement basée sur les attentes, la connaissance du « bagage » théorique et pratique ainsi que la prise en compte des représentations des apprenants.

Après une étude des modalités pédagogiques de Campus Entrepreneur, nous avons retenu cette formation pour réaliser notre étude car elle réunit, à notre sens, les conditions recommandées dans le rapport de la Commission européenne. En effet, elle vise aussi à transmettre un état d'esprit où le travail en équipe, la créativité, l'assiduité ainsi que l'ouverture au monde professionnel sont au cœur de cette formation. Analysons, à présent, les caractéristiques des participants à cette formation-action à l'entrepreneuriat (Section III).

Section III. Une population au profil varié

Afin de réaliser ce travail, nous devons retrouver les anciens participants à cette formation-action. Pour cela, deux étapes furent indispensables : la constitution d'une base de données actualisée regroupant les informations nécessaires pour effectuer notre étude et le recensement des anciens participants des douze

premières promotions ¹²³ souhaitant participer à cette étude.

Afin de collecter les informations dont nous avons besoin pour réaliser cette étude, nous nous sommes appuyés sur les documents dont nous disposions en internes *i.e.*, les dossiers d'archives de toutes les promotions ainsi que les listings en format numérique établis ces dernières années. A la lecture de ces documents, nous connaissions :

- le nom et le prénom des participants ;
- leur année de formation ainsi que le diplôme préparé et la dénomination de la composante d'inscription lors de la participation à cette action ;
- l'année de promotion de chaque participant ;
- quand cela était indiqué, une adresse postale, un numéro de téléphone fixe¹²⁴ ainsi qu'un courriel.

La première étape a consisté à lister ces informations en recensant ces données éparpillées au sein d'un même document. Nous avons rassemblé ces différentes données dans un tableau Excel. Puis, dans un second temps, nous avons cherché à actualiser ces données voire d'obtenir, pour certains des anciens participants, les informations manquantes afin de limiter la perte de données. Pour cela, nous avons effectué une recherche sur les différents réseaux sociaux professionnels et

¹²³ Après un état de la littérature, nous constatons qu'un contenu de l'apprentissage peut s'analyser de différentes manières :

- en analysant l'apprentissage pendant la formation en effectuant une analyse longitudinale ;
- ou a posteriori, après la formation.

Une étude longitudinale aurait pu être envisagée afin d'approfondir notre étude. Toutefois, la durée du travail doctoral étant limitée à trois ans, nous n'avons pas retenu cette solution. Bien que consciente des biais engendrés par la seconde solution (tels que la rationalisation à posteriori, l'oubli de faits majeurs ou mineurs ayant circonstancié la décision ou encore le biais de désirabilité sociale), nous avons donc choisi d'effectuer une analyse du contenu de l'apprentissage par une évaluation à froid.

¹²⁴ *I.e.* une adresse postale de leur lieu résidence principal lors de leur inscription et leur lieu d'habitation lors de leur année universitaire (résidence universitaire...).

personnels¹²⁵. A la fin de cette étape, nous disposons donc d'une base de données actualisée recensant **619 anciens participants** à ce concours, répartis **en 147 équipes**.

Cette étape achevée, nous avons ensuite contacté les individus recensés afin de leur demander s'ils étaient prêts à consentir une entrevue d'une heure et demie maximum.¹²⁶ Sur les 619 participants recensés, 293 personnes¹²⁷ furent prêtes à avoir un entretien. Nous avons été surpris par l'importance de ce retour. En effet, les enquêtes habituelles par courrier et mails ont un taux de retour de 2% à 10% (Mercator, 2009). Nous pensons que cette proportion importante est due aux modalités du dispositif de la formation. Il semblerait que les anciens participants aient un souvenir très positif de cette formation qui les a mobilisés durant plusieurs mois. Nous pouvons émettre l'hypothèse de la présence d'un facteur émotionnel affectant les anciens participants.

A présent, analysons les caractéristiques des anciens participants à cette action pédagogique. A ce stade de notre recherche, nous disposons de trois informations pour décrire la population retrouvée : leur sexe, leur domaine de formation ainsi

¹²⁵ Nous avons porté nos investigations aux réseaux de Viadéo, LindeLink, Copains d'avant, Facebook ainsi qu'au site institutionnel d'Infogreffe. Ce dernier recense les entreprises immatriculées actuelles ainsi que radiées en indiquant le ou les dirigeants, leur siège social, la forme juridique de l'entité ainsi que le secteur d'activité. Ce site nous a permis de collecter des informations concernant le statut entrepreneurial des participants. Nous pouvions ainsi savoir si ces derniers étaient dirigeants ou non. Afin de recouper ces informations nous avons ajouté un espace de texte dans la lettre leur demandant leur accord pour participer à cette étude afin qu'ils décrivent leur activité pour distinguer les intrapreneurs des employés. Nous avons retenu la qualification d'acte entrepreneurial quand différents facteurs étaient présents :

- la gestion de projet seul ou en équipe durant un laps de temps donnée ou sur un sujet précis ;
- une création de valeur engendrée par ce projet ;
- l'activité du salarié à convaincre l'organisation dans laquelle il est salarié afin de disposer de moyens pour concrétiser son projet.

Si ces conditions sont réunies, le salarié est qualifié d'intrapreneur. Si cela n'est pas le cas, et si la personne n'est pas créatrice d'entreprise ex-nihilo, nous le qualifierons d'employé.

¹²⁶ Cf Annexe IV.

¹²⁷ Soit 47,33% de la population totale.

que leur statut entrepreneurial actuel¹²⁸. En retenant le statut entrepreneurial actuel des anciens participants à cette action pédagogique, nous avons obtenus une répartition des 293 individus comme suit (Tableau 2) :

Statut entrepreneurial actuel	Effectifs	Répartition
Créateurs d'entreprise ex-nihilo	30	10%
Repreneurs d'entreprise	6	2%
Intrapreneurs	18	6%
Employés étant en projet de création d'entreprise	2	1%
Employés	175	60%
Etudiants poursuivant encore leur étude	62	21%

Tableau 2 : Répartition de la population retrouvée selon leur statut entrepreneurial actuel

Nous pouvons remarquer que la part des intrapreneurs est faible puisqu'elle ne regroupe que 6,14% de la population alors que la strate dominante est celle regroupant des employés. Ceci est explicable par le fait que l'adoption d'un comportement entrepreneurial, quelle que soit la forme, reste un acte souvent marginalisé.

¹²⁸ Nous avons segmenté notre population en trois strates, chacune d'elle regroupe des anciens participants à une formation à l'entrepreneuriat ayant aujourd'hui un comportement entrepreneurial spécifique au sein de leur vie professionnelle :

- les créateurs ex-nihilo ayant une implication forte tant au niveau personnel que professionnel ;
- les porteurs de projet
- les repreneurs d'entreprises
- les intrapreneurs qui développent des projets d'affaires au sein de l'entité qui les emploie. Les enjeux personnels et professionnels sont moindres que les créateurs d'entreprise ex-nihilo ;
- les employés : cette strate regroupe les personnes n'ayant pas de comportement entrepreneurial au sein de leur activité salariée.

Afin de qualifier le statut entrepreneurial actuel des anciens participants à cette formation, nous leur avons demandé de décrire leur activité professionnelle. Les critères retenus pour déterminer les intrapreneurs et les employés sont la gestion d'au moins un projet au sein de la structure où la personne est employée engendrant :

- une prise de responsabilité et d'initiatives ;
- l'élaboration de documents visant à convaincre les organismes financeurs internes et/ou externes de la viabilité et de la pertinence du projet ;
- la gestion d'une équipe et d'échéance lors du développement du projet.

Cependant, nous observons que les strates regroupant les individus ayant créé ou repris une entreprise représentent 10,92% de la population retrouvée (soit 5,17% sur l'ensemble de la population). Ce pourcentage est plus important que celui que nous pouvons retrouver dans la population française en général. Cela peut être dû à deux facteurs :

- les personnes ayant créé ou repris une entreprise ont des prédispositions favorables à ces actes entrepreneuriaux ;
- une partie de ces personnes souhaitait éventuellement créer ou reprendre une entreprise avant de participer à cette formation. Leur motivation était peut être plus axée sur un accompagnement à leur démarche. La formation n'a peut être pas eu d'impact sur la décision *stricto sensu* mais a éventuellement conforté un choix préalable (apprentissage en simple boucle).

Nous n'avons pas retenu dans nos échantillons les 62 étudiants n'ayant pas terminés leurs études car ils ont participé récemment à cette formation. Ils ne détiennent donc pas le même recul que les autres participants interrogés et peuvent potentiellement constituer un biais d'interprétation. De même, nous n'avons pas retenu les deux repreneurs d'entreprise et les employés développant actuellement un projet d'entreprise car le nombre d'individus composant ces groupes est insuffisant pour considérer ce groupe comme une catégorie à part entière (Mucchielli, 1986) (Tableau 3).

Population totale	Effectif	Répartition selon la population totale
		619 individus répartis au sein de 147 équipes
Population retrouvée	293 individus répartis comme suit :	
	- 30 créateurs d'entreprises ex-nihilo ;	47,33%
	- 2 repreneurs d'entreprise ;	
	- 18 intrapreneurs ;	
	- 175 employés ;	
- 62 individus poursuivant leurs études.		
Population retrouvée retenue pour notre étude	64 individus soit :	
	- 26 créateurs d'entreprises ex-nihilo ;	4,20%
	- 13 intrapreneurs ;	2,10%
	- 25 employés.	4,03%

Tableau 3 : Tableau récapitulatif de la population entière et celle retenue pour cette étude

Notre étude portera donc sur trois strates de la population retrouvée : les créateurs ex-nihilo, les intrapreneurs et les salariés n'ayant pas d'activité entrepreneuriale au sein de leur vie professionnelle soit au total 36,03% de la population totale¹²⁹.

Si nous nous intéressons de plus près aux entreprises créées à l'issue de ce concours, nous pouvons en recenser trente et une. Toutefois, seulement trois d'entre elles sont issues du même projet d'affaire que celui développé lors de la formation. Nous avons recensé vingt-huit entreprises créées sur un projet différent que celui développé lors de Campus Entrepreneur (Tableau 4) :

¹²⁹ Par convention, nous nommerons cette dernière strate les employés.

Nom du créateur	Sexe	Dénomination sociale de l'entreprise	Siège social situé en Limousin ?	Statut juridique de l'entreprise	Autre(s) dirigeant(s)	Écart entre participation et création (en mois)
GALLAUD	Homme	ADOME 36	Non	Auto-entrepreneur	0	49
GEORGEOT	Homme	Auritec	Non	S.C.I.	0	94
JOBARD	Homme	Belarbre	Non	S.A.R.L.	1	21
JACQ	Homme	Carbon Market	Non	S.A.S.	1	13
MOINE	Femme	Covertis	Oui	S.A.S.	0	47
TRANG BINH QUOC	Homme	Dysaia	Non	S.A.R.L.	0	86
TRONG NGUYEN	Homme					
FUSONE	Femme	L&M	Non	S.A.R.L.	0	105
BOURGY	Homme	Les Riollières	Non	SCE agricole	1	56
DINTRAS	Femme	23 Avenue de Louyat	Oui	S.C.I.	0	108
	Femme	Macle Manuel	Oui	SCI	0	98
MEROTTO	Homme	SCI Le Closet	Non	S.C.I.	1	113
	Homme	Maconnerie Mérotto	Non	S.A.R.L.	1	44
TCHILINGUIRIAN	Femme	Métèlé	Non	Auto-entrepreneur	0	70
CARRE	Homme	Glycode	Oui	S.A.S	1	100
SIRERE	Homme	Naturimages	Non	S.A.R.L.	1	96
OUM	Homme	Patrice OUM Conseil	Oui	Profession libérale	0	55
JACQUEMIN	Homme	Pierre-Nicolas Jacquemin	Non	Profession libérale	0	16
REAU	Homme	Progentil	Non	S.A.R.L.	0	127
AGUILAR	Homme	SantéGo Le Club Santé	Non	S.A.R.L.	0	17
TIXIER	Homme	SCI G2T2387	Oui	S.C.I.	2	20
RENAUDIE	Homme	Téléfuse (Segmentix)	Oui	S.A.S.	0	97
PASCAL	Femme	Non renseigné	Non	Profession libérale	1	61
DE ANDRES RUIZ	Homme	WPD Energie 21 Poitou-Charentes	Oui	S.A.S	0	63
	Homme	Energie Mauze Thouarsais	Oui	S.A.S	0	71
LE ROUX	Homme	Nova Solia	Oui	S.A.R.L.	0	16
GRASSIN	Femme	Vita Nova SCI	Oui	S.A.R.L.	0	1
SEZILLE	Femme	S.C.I. Sézille	Non	SCI	0	11
CHANAS	Homme	SCI Acitodunum	Non	SCI	0	16

Tableau 4 : Entreprises créées dont l'activité est différente de celle développée lors de Campus Entrepreneur

Nous remarquons que vingt-huit entreprises ont été créées sur les cent quarante-sept projets développés sur un projet autre que celui développé pendant la formation. Les créateurs sont principalement des hommes (71%) issus de la filière technique ayant affecté leur siège social en Limousin (39%). La forme juridique dominante est la société à responsabilité limitée (S.A.R.L.) conformément aux statistiques nationales ou la société par actions simplifiées (S.A.S.) dont le siège social est situé en Limousin (53,33%).

De plus, nous observons que :

- deux créateurs seulement sont des auto-entrepreneurs dans le domaine des services. Cette faible proportion s'explique par l'apparition récente de ce statut ;
- trois créateurs effectuent une profession libérale ;
- quatre sociétés civiles immobilières (S.C.I.) et une société coopérative européenne (S.C.E.) spécialisée dans la filière bois ;
- six S.A.S. dont les porteurs de projets sont issus de la filière technique, ayant un savoir-faire spécialisé et dont le projet d'affaires revêt un avantage concurrentiel basé sur l'innovation. Cinq de ces entreprises sont hébergées par l'Incubateur du Limousin. Nous constatons que ce fait est peut être dû au partenariat entre la Maison de l'Entrepreneuriat et l'Incubateur du Limousin qui travaillent conjointement à la formation et l'accompagnement des porteurs de projets innovants.

La moitié de ces dirigeants ont créé ces entreprises cinq ans environ après la fin de cette action pédagogique avec, pour la moitié d'entre eux, un associé. Ce délai est explicable par le fait que ce comportement entrepreneurial intervient après un emploi salarié.

Après avoir recensé les entreprises créées à partir d'une idée d'affaires nouvelle, nous avons listé les trois entreprises créées sur le même projet que celui développé lors de Campus Entrepreneur (Tableau 5) :

Nom du créateur	Sexe	Dénomination sociale de l'entreprise	Siège social situé en Limousin ?	Statut juridique de l'entreprise	Autre(s) dirigeant(s)	Écart entre participation et création (en mois)
THIBAUT	Homme	Easystanding	Oui	S.A.R.L.	0	3
SERMADIRAS	Homme	Métis biotechnologies	Oui	S.A.S	0	8
BARREAUD	Homme				0	
VEDRINE	Homme				0	
CARRE	Homme				0	
DE ANDRES RUIZ	Homme	ENCIS ENERGIES VERTES	Oui	S.A.R.L.	2	6

Tableau 5 : Entreprises ex-nihilo créées dont l'activité est la même que celle développée lors de Campus Entrepreneur

Nous apercevons que le profil des créateurs diffère de celui décrit précédemment. En effet, nous remarquons que trois projets développés au sein de cette formation sur les 147 projets développés pendant ces douze sessions (soit 2%) ont donné lieu à une création d'entreprises ex-nihilo en Limousin, portant sur le même projet que celui développé durant la formation. De plus, nous observons que ces entreprises ont su dépasser la durée de survie des entreprises. Ces dernières ont été créées par des hommes en fin de parcours universitaire et issus de filières techniques disposant d'un savoir-faire.

En analysant la population retrouvée, deux autres facteurs peuvent être mis en lumière pour décrire cette population : le domaine de formation¹³⁰ et le sexe des participants. Comme nous l'avons déterminé, cette action pédagogique concerne les étudiants de Bac+3 à Bac +8 de onze composantes de l'Université de Limoges. Dans l'optique de simplifier cette étude nous avons défini des critères afin de regrouper ces composantes. Après un état de la littérature, nous avons retenu :

- la participation des étudiants aux stages professionnels car ces derniers permettent aux stagiaires de confronter les connaissances théoriques avec la réalité des entreprises ;

¹³⁰ Les travaux de Safavian-Martinon (1998) montrent que la nature du diplôme des étudiants peut avoir un effet sur leur choix de carrière.

- une partie de l'enseignement délivré par des vacataires issus du monde socio-économique ;
- la participation des étudiants à différents projets d'équipe tels les projets tuteurés ;
- l'accès aux étudiants aux cours de gestion d'entreprise.

Ces critères nous ont permis de regrouper les différentes composantes dans les trois pôles suivants :

- le pôle gestion regroupant les étudiants de l'Institut Universitaire de Technologie et de l'actuel Institut d'Administration des Entreprises. Ces étudiants ont des cours en gestion d'entreprise dispensés par des pédagogues universitaires et professionnels. De plus, ces étudiants bénéficient d'expériences en entreprise de part leurs stages ainsi que d'expériences en gestion de projet de part leurs projets tuteurés ;
- le pôle technique regroupant les écoles d'ingénieurs de l'université de Limoges ainsi que les filières techniques¹³¹. Les étudiants de ces composantes développent un savoir-faire spécifique, le plus souvent en développant un projet en équipe. Ils bénéficient de connaissances en gestion d'entreprise mais en quantité moindre que les étudiants du pôle précédent ;
- le pôle regroupant les étudiants des domaines littéraires et juridiques¹³² : Dans ce pôle les étudiants disposent de peu de cours en gestion ainsi que d'immersion professionnelle et de gestion de projet dans leur unité d'enseignements.

¹³¹ Ces composantes sont la faculté de Médecine, celle de Pharmacie, l'Institut Universitaire de Technologie, l'École Nationale Supérieure d'Ingénieurs de Limoges et l'École Nationale Supérieure de Céramique Industrielle.

¹³² *I.e.* regroupant les anciens participants ayant été inscrits au sein de la Faculté de Droit et Sciences Économiques, la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, l'Institut de Préparation à l'Administration Générale ou l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

Si nous analysons le domaine de formation de chaque strate de notre échantillon, nous remarquons que la majorité de la population retenue appartient à la gende masculine (65% de la population retenue) et est issue de la filière technique (66,82% de la population retenue) (Figure 14) :

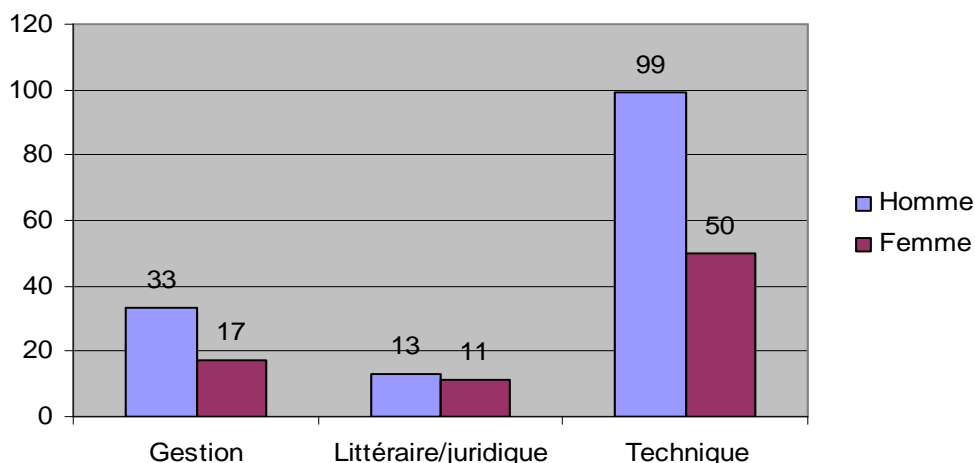


Figure 14 : Répartition de la population retenue selon le sexe et le domaine de formation (Effectif et pourcentage)

Si nous prenons en compte le statut entrepreneurial actuel, nous obtenons des données comparables pour chaque strate¹³³. Les graphiques suivants témoignent de la similitude des résultats (Figures 15 ; 16 et 17) :

¹³³ En effet, 61% des employées, 70% des créateurs ex-nihilo et 94% des intrapreneurs sont issus de filière technique. De plus, 68% des employés, 56% des intrapreneurs et 77% des créateurs sont des hommes.

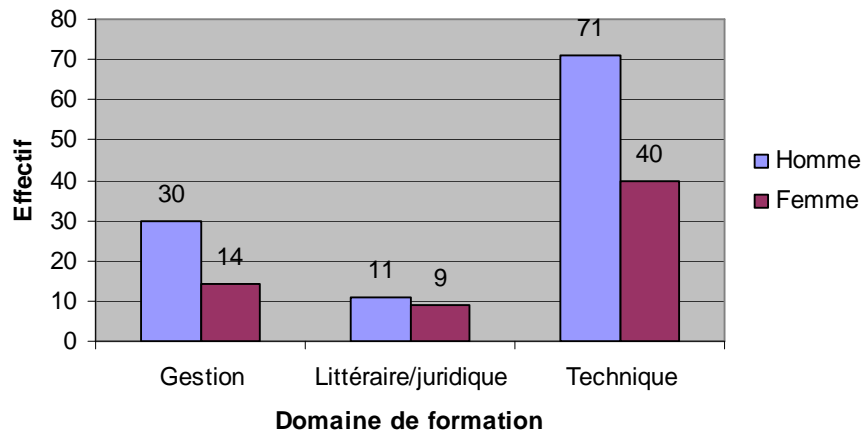


Figure 15 : Répartition des employés selon le sexe et leur domaine de formation (Effectif et pourcentage)

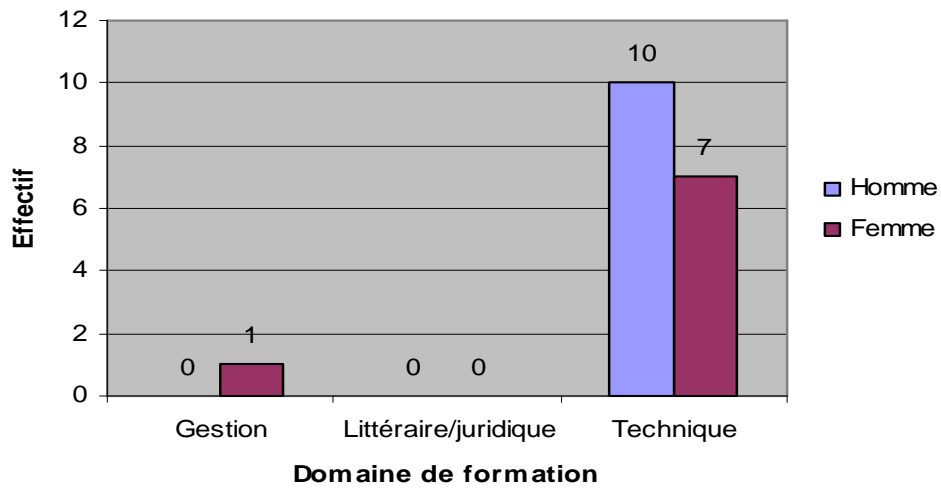


Figure 16 : Répartition des intrapreneurs selon le sexe et leur domaine de formation (Effectif et pourcentage)

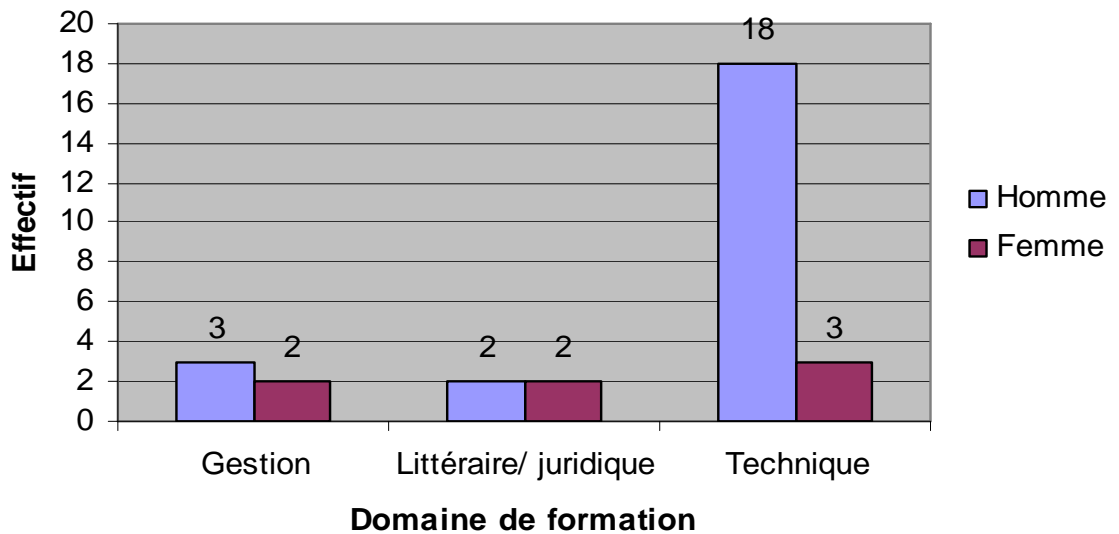


Figure 17: Répartition des créateurs d'entreprise ex-nihilo selon le sexe et leur domaine de formation (Effectif et pourcentage)

Nous constatons que la majorité de la population retrouvée appartient à la gent masculine issue d'un cursus technique. Cela est explicable par deux faits.

La formation fait partie d'une option inscrite dans les plaquettes pédagogiques des filières techniques depuis des années. Les responsables des écoles d'ingénieurs ont pris l'habitude de faire participer au moins une équipe annuellement.

La seconde raison est que nous ressentons une « compétition » entre ces écoles d'ingénieurs. Cela est peut être dû à la culture de ces filières davantage orientée vers l'élaboration de projets et l'esprit d'équipe.

L'objectif de ce chapitre était de justifier le choix de notre terrain d'étude pour effectuer cette étude. Cette étape achevée, nous présenterons le mode de collecte et de traitement des données nécessaires pour répondre à notre problématique ainsi que les résultats obtenus.

Résumé du chapitre

Notre problématique consiste à comprendre et à analyser l'apprentissage des anciens participants à une formation à l'entrepreneuriat. Afin de déterminer les différents facteurs pouvant influencer cet apprentissage, nous adopterons une approche interprétativiste et une démarche abductive basée sur l'analyse de discours d'anciens participants à une formation-action à l'entrepreneuriat.

Pour cela, nous basons notre étude sur une action pédagogique spécifique : une formation-action développée par la Maison de l'Entrepreneuriat du Limousin. Forte de ces quinze ans d'ancienneté, cette formation s'adresse aux étudiants du Limousin inscrits en Bac+3 à Bac+8. Après une description de la population retenue, nous nous apercevons que la majorité des anciens participants sont majoritairement des hommes issus de filières techniques quelle que soit leur statut entrepreneurial actuel. **La majorité des créateurs d'entreprise ex-nihilo ayant suivi cette formation ont créé leur entreprise en se basant sur un projet d'affaires différent que celui développé lors de cette action pédagogique. Toutefois, les créateurs d'entreprise ex-nihilo ayant créé leur entreprise sur le même projet d'affaires que celui développé lors du concours l'ont fait dans un délai plus court entre la fin de la formation et l'immatriculation effective de l'entreprise. De plus, les entreprises créées ont toutes leur siège social situé en Région Limousine.**

CHAPITRE V

L'APPRENTISSAGE DES PARTICIPANTS À CAMPUS ENTREPRENEUR

L'objectif de ce chapitre est de vérifier si les anciens participants à une formation-action à l'entrepreneuriat ont effectué un apprentissage en simple et/ou double boucle et de dégager les facteurs individuels et contextuels permettant cet apprentissage.

Après avoir justifié les modes de collecte et de traitement des données (Section I.), nous effectuerons une première étude exploratoire sur un échantillon de notre population (Section II.). Les résultats de cette analyse nous conduiront à effectuer des propositions de recherche concernant les facteurs influençant le contenu de l'apprentissage. Enfin, nous réaliserons une étude plus approfondie sur un échantillon plus important de notre population afin de confirmer ou d'infirmer ces propositions (Section III).

Chaque terrain d'étude détient des spécificités intrinsèques qui peuvent être de différents ordres : géographiques, culturelles, contextuelles... L'accès au terrain d'étude permet au chercheur de concevoir la complexité du problème, de percevoir la pluralité des représentations selon les acteurs et d'identifier les facteurs en cause en amont du phénomène (Deliège, 1996). Pour cela, **nous effectuerons une étude exploratoire sur un échantillon de notre population afin d'avoir une vision élargie, globale et empirique de notre objet de recherche dans le but d'émettre de nouvelles pistes de recherche.** Toutefois, il convient de présenter préalablement les modes de collecte et de traitements des données (Section I.).

Section I : La collecte et le traitement des données

Adoptant une démarche abductive basée sur la théorie enracinée (Glaser et Strauss, 1967), nous avons choisi de procéder à des entretiens semi-directifs auprès d'anciens participants à Campus Entrepreneur. En effet, ce mode de collecte des données laisse place à une souplesse dans le contenu convenant à une démarche visant à enrichir et à se détacher de la littérature, ne cherchant pas à valider des aprioris. Afin de procéder à ces interviews, nous avons besoin d'avoir un guide d'entretien recensant les différents points à aborder avec les anciens participants à Campus Entrepreneur (1.).

1. La construction du guide d'entretien

De prime abord, nous avons effectué un état de la littérature afin de déterminer les facteurs susceptibles d'influencer le contenu de l'apprentissage. Cette étape nous a permis d'identifier deux catégories d'invariants expliquant la variation du contenu de l'apprentissage des anciens participants à Campus Entrepreneur. La première catégorie d'invariants regroupe les éléments du profil des participants. Parmi eux, nous avons retenu :

- les variables du genre. Les études montrent que le genre n'a pas d'effet sur le contenu de l'apprentissage. Toutefois, nous conservons cette variable car notre population retenue appartient majoritairement à la gente masculine ;
- les expériences antérieures du participant ou d'un de ses proches perçu par ce dernier comme un référent. Ces expériences peuvent concerner les expériences en milieu associatif qui nécessitent, tout comme le projet entrepreneurial, la concrétisation d'un objectif, seul ou en équipe, la recherche de ressources, l'accès à un réseau, la formalisation du projet, etc. (Fayolle et Gailly, 2009) ;
- la formation universitaire (Dilts et Fowler, 1999). Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent (Chapitre IV), nous distinguons trois domaines de formations : le domaine littéraire/juridique, le domaine technique et le domaine de la gestion ;
- le statut entrepreneurial actuel. Pour cela, nous distinguerons les anciens participants ayant un comportement entrepreneurial qui est plus ou moins engageant professionnellement. Comme nous l'avons énoncé dans le précédent chapitre, nous avons retenu trois comportements : la création d'entreprise ex-nihilo, l'intrapreneuriat et le fait que le salarié n'ait pas de dimension entrepreneuriale dans son travail¹³⁴.

La seconde catégorie d'invariants regroupe les facteurs d'apprentissages tels que la motivation et l'implication des étudiants à participer à une formation (Rogers, 1969 ; Tardif, 1998). Nous pouvons définir la motivation comme étant une force incitatrice de nature endogène ou exogène (ou qualifiée d'intrinsèque et extrinsèque) dirigeant le comportement individuel vers les objectifs à atteindre (Vallerand et Thill, 1993). Elle oriente l'énergie nécessaire à leurs réalisations ainsi que le niveau d'efforts déployés (Roussel, 2000). La motivation est constituée de

¹³⁴ Nous qualifierons les individus de cette strate d' « employés ».

quatre éléments (Vallerand et Thill, 1993, p.18) :

- le déclenchement indique le « *passage de l'absence d'activité à l'exécution de tâches nécessitant une dépense d'énergie physique, intellectuelle ou mentale* » (Roussel, 2000, p.4) ;
- la direction traduit l'orientation de l'activité ou de l'énergie vers un but approprié ;
- l'intensité, quant à elle, se matérialise par un enthousiasme et une motivation à long terme pour un objectif ainsi que par une stabilité temporelle à adopter un comportement. Elle se traduira par la somme croissante d'efforts et de temps consentis par la personne pour concrétiser son projet *i.e.* définir les contours de son projet d'affaires, élaborer une étude de marché et les documents essentiels tels que le *business plan* et le *business model* ainsi que démarcher des clients et des partenaires potentiels ;
- enfin, la persistance dans le temps est un indice caractérisant la poursuite à long terme de l'engagement et de l'action. En effet, entreprendre nécessite de développer des actions nécessitant une mobilisation considérable d'énergie et de temps vers un but prédéfini. Dans cette conception, la persistance se rapproche de la notion d'intention (Ajzen et Fishbein, 1980).

Une personne néophyte à l'entrepreneuriat participant à Campus Entrepreneur n'aura pas les mêmes attentes qu'une personne ayant un réel projet d'affaires qui souhaite, à travers cette formation, détenir une boîte à outils pour développer son projet d'affaires. Les motivations pour participer à ce concours sont donc des éléments à prendre en considération par l'équipe organisatrice et les formateurs afin de mieux connaître les attentes des participants et, *in fine*, personnaliser la formation (Piaget, 1969). Afin de collecter ces données et de prendre en compte ces dimensions personnelles, les organisateurs demandent à chaque étudiant d'indiquer leurs motivations lors de l'inscription à ce concours.

Après avoir recensé les motivations sur les dossiers de candidature, nous pouvons les regrouper en deux sous-ensembles :

- les étudiants souhaitant développer des connaissances et des compétences utiles pour leur vie professionnelle ;
- les étudiants porteurs de projets d'affaires souhaitant être accompagnés, conseillés et guidés dans leurs démarches de création et de gestion d'entreprise.

La Maison de l'Entrepreneuriat ainsi que le concours Campus Entrepreneur s'adressent à tous les étudiants volontaires du Limousin quels que soient leurs motivations et leurs attentes professionnelles¹³⁵.

Après un état de l'art, nous observons que la motivation pour participer à une formation peut avoir des répercussions sur le niveau d'implication de la personne concernée dans l'action pédagogique (Rogers, 1972). En effet, des travaux ont montré que plus le niveau de la motivation intrinsèque est important, plus l'apprenant s'immerge dans l'action pédagogique. Transposée à Campus Entrepreneur, cette implication peut s'effectuer de différentes manières :

- une perception du concours non pas comme une action pédagogique ludique et fictive mais comme une source d'apprentissage de compétences réelles et effectives ;

¹³⁵ D'autres acteurs interviennent dans cette formation et détiennent des attentes intrinsèques. Nous pouvons citer par exemple les enseignants et l'Université de Limoges. Leurs attentes sont multiples et concernent le développement de compétences individuelles concernant le travail en équipe, la gestion de projet, le développement de l'esprit d'entreprendre et l'esprit d'entreprise, les compétences visant à élaborer un *business plan* et un *business model*¹³⁵ cohérents et réalistes. De plus, les organismes qui financent cette action pédagogique ainsi que les partenaires issus du monde socioprofessionnel ont des attentes. Ces acteurs sont majoritairement issus de structures publiques tels le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, les Chambres consulaires et le Conseil Régional. Ils peuvent aussi regrouper des organismes privés telles les entreprises. Leurs attentes sont de différents ordres : le développement de l'esprit d'entreprise et l'esprit d'entreprendre, source de création de valeur monétaire, l'évaluation de l'atteinte des finalités du dispositif et la satisfaction des attentes des différents acteurs, la conservation de savoir-faire régionaux, l'émergence et le développement d'une culture entrepreneuriale à travers la sensibilisation, la formation et l'accompagnement à l'entrepreneuriat, ainsi que l'analyse des effets des formations sur le développement de l'esprit d'entreprendre et de l'esprit d'entreprise. Nous pouvons constater que chaque acteur détient des attentes intrinsèques sur le court et le long termes. Les organisateurs de cette formation doivent constamment prendre en compte cette pluralité d'attentes afin de satisfaire aux mieux les parties prenantes.

- un rôle actif et responsabilisant au sein de leur équipe en endossant le rôle de chef de projet effectif.

D'après nos recherches et l'analyse des données des dossiers de Campus Entrepreneur, nous avons constitué notre guide d'entretien en retenant les variables suivantes^{136 137} :

- les apports de l'action pédagogique : ces éléments constituent le contenu du corpus à analyser. Nous n'avons donc pas codé ces données ;
- leur niveau d'implication dans la formation en recensant :
 - o leur rôle au sein de l'équipe¹³⁸ *i.e.* si l'interviewé était le chef d'équipe ou non. Les variables furent respectivement codées « **chef_oui* » ou « **chef_non* » selon le cas ;
 - o sa perception de l'aspect purement fictif ou non de la création d'entreprise. Les variables furent respectivement codées « **fictif_oui* » ou « **fictif_non* » selon le cas.
- leur motivation préalable à cette formation-action en distinguant si la formation a été perçue comme vectrice d'un apport potentiel dans la vie professionnelle ou support d'un accompagnement personnel pour le développement d'un projet d'affaires réel. Les variables furent respectivement codées « **motiv_vieprof* » ou « **motiv_accomp* » selon le cas.
- les informations concernant le profil de l'enquêté tels que :
 - o son sexe : cette variable fut codée « **sexe_h* » si l'interviewé était un

¹³⁶ Cf Annexe VI.

¹³⁷ Afin de prendre en compte le profil et le contexte des participants à cette étude, nous avons mis des variables de contrôle pour chaque entretien analysé. Pour cela, nous avons indiqué à côté de chaque variable une étoile (*). Cela permet d'indiquer les mots qui sont indispensables en tant que repère mais que nous ne souhaitons pas faire intervenir dans l'analyse.

¹³⁸ Pour attribuer la qualité de chef de projet, nous ne sommes pas seulement servi des dossiers de candidature mais vérifié leurs prises d'initiatives ainsi leurs comportements de gestion de l'équipe ainsi que de la gestion du projet.

- homme et codée « **sexe_f* » dans le cas contraire ;
- son domaine de formation : nous avons conservé le découpage effectué lors de la phase exploratoire *i.e.* la distinction des domaines techniques, littéraires et juridiques et de gestion. Les variables furent respectivement codées « **format_t* », « **format_l* » et « **format_g* » selon les cas ;
 - son statut entrepreneurial actuel : pour cela, nous avons conservé la distinction entre les créateurs *ex-nihilo*, les intrapreneurs et les employés. Les variables furent respectivement codées « **statut_c* », « **statut_i* » et « **statut_s* » selon le cas ;
 - leur(s) expérience(s) préalable(s) en entrepreneuriat. Ces données ont concerné :
 - leurs expériences associatives antérieures en tant que membre d'une association ayant eu des responsabilités (prise de décision, gestion de projet, gestion d'une équipe, etc.)¹³⁹. Cette variable fut codée « **asso_oui* » ou « **asso_non* » selon le cas ;
 - ainsi que la présence ou non d'entrepreneur au sein de leur entourage (parents, amis ou référent personnel de l'interviewé). Les variables furent respectivement codées « **entourage_oui* » ou « **entourage_non* » selon le cas ;
 - les informations concernant les conditions d'enquêtes telles que le lieu, l'heure, la durée et la date de l'entretien. Ces informations n'ont pas été codées mais pris en compte lors de l'analyse.

Comme nous l'avons déterminé, afin de répondre à notre problématique, nous adopterons une approche basée sur une analyse lexicale du discours d'anciens participants à une formation-action à l'entrepreneuriat intitulée Campus Entrepreneur. Afin de nous aider dans notre démarche, nous avons décidé de traiter

¹³⁹ Nous avons distingué les adhérents d'une association motivés par le fait de bénéficier d'un service et/ou produit de ceux membres du bureau ayant eu à gérer des responsabilités et ayant développés des projets.

les données en utilisant un logiciel bureautique. Afin de nous aider dans notre démarche, nous avons décidé de traiter les données en utilisant une aide bureautique, via le logiciel Alceste, qui présente plusieurs avantages (2.).

2. L'analyse du discours des anciens participants

Le recours à l'aide bureautique lors du traitement des données a de nombreux avantages. Les logiciels permettent d'effectuer des tâches de codage ainsi que des calculs statistiques de manière mécanique et automatisée en un temps relativement court. De plus, ces logiciels distinguent les différences et les ressemblances entre les propos et permet ainsi de mettre en lumière graphiquement¹⁴⁰ différents mondes lexicaux. Bien que l'analyse et l'interprétation incombent au chercheur (Van der Maren, 1997 ; Bourdon, 2000), un logiciel permet de faciliter le recensement des items pertinents et l'élaboration des catégories et, *à fortiori*, les conclusions du chercheur.

Enfin, ces logiciels permettent de garantir une objectivité dans l'extraction des données par un comptage précis des occurrences à l'aide de tests statistiques de représentativité et des tests paramétriques classiques pour chaque verbatim et chaque thème.

Pour réaliser cette étude, nous avons retenu le logiciel d'Analyse des Lexèmes Co-occurents dans un Ensemble de Segments de Texte dont l'acronyme est Alceste. Le logiciel Alceste est un logiciel d'Analyse de Données Textuelles (A.D.T.). Le postulat principal de ce logiciel est que le corpus à analyser peut être segmenté en unités indépendantes : les Unité de Contexte Élémentaire (U.C.E.) (Reinert, 2007) (Figure 18) :

¹⁴⁰ Les graphiques obtenus sont des matrices permettant une analyse factorielle des correspondances en composantes multiples.

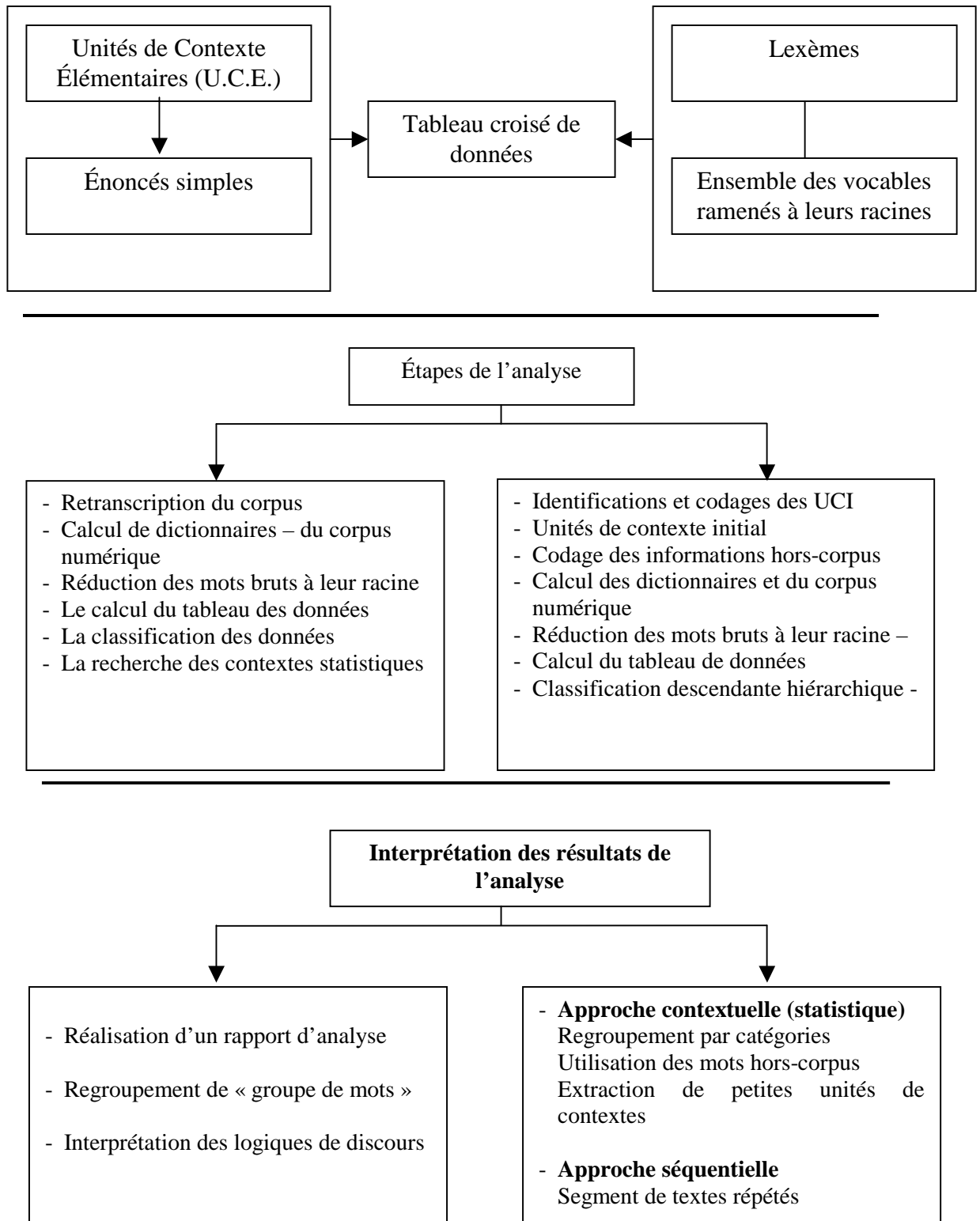


Figure 18 : Présentation des modalités du logiciel Alceste

(Louargant, 2003, p.8)

Ce logiciel permet de mettre en exergue différents thèmes du corpus et de les regrouper en mondes lexicaux. Pour cela, il effectue trois étapes. Tout d'abord, le logiciel classe les u.c.e. selon la distribution des mots dans ces unités. Puis, il les regroupe en Unités de Contexte Initiales (U.C.I.). Enfin, il procède à une Classification Descendante Hiérarchique pour différencier les diverses classes de mots appelées « les mondes lexicaux » du corpus.

Les avantages de ce logiciel sont de plusieurs ordres. Il permet au chercheur d'obtenir une vision simplifiée des thèmes du corpus en élaborant des graphiques synthétiques en se basant sur la catégorisation¹⁴¹ « par tas », correspondant à notre démarche abductive. Les occurrences pertinentes¹⁴² de chacune des classes sont mises en évidence et sont classées par ordre décroissant. Puis, le logiciel crée des matrices factorielles synthétiques facilitant et objectivant l'analyse et l'interprétation du chercheur. Enfin, cet instrument replace les items pertinents dans le corpus d'origine¹⁴³. Ceci permet au chercheur de retrouver les items dans leur contexte d'origine. Cette information complémentaire limite les biais d'analyse et d'interprétation. Dans cette étude, le corpus étudié correspond aux retranscriptions des entretiens semi-directifs effectués auprès de l'échantillon retenu. Ce mode de collecte nous a paru la technique la plus pertinente car elle permet à l'interviewé de s'exprimer librement et ouvertement sur les apports de la formations Campus Entrepreneur.

Afin de déterminer les apports de cette action pédagogique, nous avons effectué une première phase exploratoire sur un échantillon de notre terrain d'étude¹⁴⁴ défini par choix raisonné (Thiétart, 2007) (Section II.).

¹⁴¹ Catégoriser consiste à classer des éléments par différenciation puis par regroupement au sein de rubriques nominatives. Cette catégorisation nécessite de coder ces éléments selon une unité d'enregistrement (ici U.C.I.). Cette dernière se définit comme étant « *un segment déterminé de contenu que le chercheur a décidé de retenir pour le faire entrer dans la grille d'analyse* » (Robert et Bouillaguet, 1997, p.30).

¹⁴² Basé sur la statistique lexicale, ce logiciel propose des pourcentages d'U.C.E. formant une classe ainsi que des tests de Khi^2 pour chaque vocable de chaque classe

¹⁴³ *I.e.* le logiciel indique dans quel extrait d'entretien sont issus les items pertinents.

¹⁴⁴ Cet échantillon a été défini par choix raisonné à partir des 223 anciens participants composant la population retenue.

Section II : L'impact des variables cognitives des participants de la phase exploratoire

Afin de sélectionner les personnes composant cet échantillon, nous avons déterminé des critères de sélection (Bardin, 1977). Le premier critère concerne le recul des personnes. Les anciens participants sélectionnés doivent être issus d'un panel large pour que le chercheur ait une vision globale du phénomène et puisse recenser les perceptions des personnes ayant un recul différent. Pour cela, nous avons sélectionné des individus appartenant à différentes sessions de Campus Entrepreneur¹⁴⁵. Le second critère concerne le sexe des personnes. En effet, afin d'avoir un échantillon représentatif, il convient de garder la proportion homme/femme recensée dans la population analysée. Le troisième critère concerne le domaine de formation. Pour cela, nous avons distingué les formations techniques, de celles littéraires/ juridiques et celles de gestion. Enfin, le dernier critère concerne le statut entrepreneurial actuel des anciens participants de Campus Entrepreneur. Nous avons distingué trois statuts entrepreneuriaux : les créateurs ex-nihilo, les intrapreneurs et les employés.

Nous n'avons pas pu prendre en compte certains facteurs pour sélectionner notre échantillon car ces informations ne figuraient pas dans nos archives. Ces informations concernent les expériences antérieures en entrepreneuriat telles que la participation à une vie associative, la participation à une formation similaire antérieurement et la présence d'un créateur d'entreprise au sein de la famille et/ou amis.

Après la détermination de ces critères, nous avons retenu un échantillon composé de dix sept personnes dont nous analyserons les caractéristiques (1.).

¹⁴⁵ La population retenue pour cette étude regroupe les participants à Campus Entrepreneur ayant effectué cette formation lors de la 2^{nde} édition à la 11^{ième} édition.

1. La structure de l'échantillon

Concernant le profil des individus, nous remarquons que les trois domaines de formation sont présents dans cet échantillon (Figures 19 et 20) :

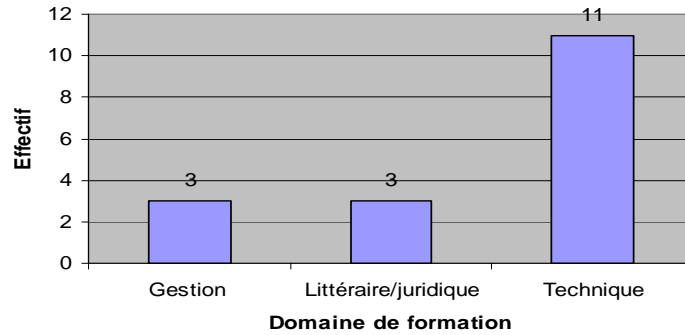


Figure 19: Répartition de l'échantillon par domaine de formation

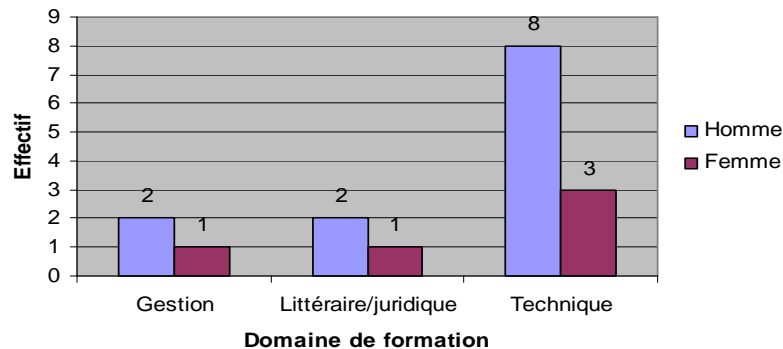


Figure 20: Répartition de l'échantillon par domaine de formation et par sexe

Nous constatons que cet échantillon est majoritairement composé d'hommes¹⁴⁶ issus du domaine technique¹⁴⁷ n'ayant pas d'expérience entrepreneuriale¹⁴⁸.

¹⁴⁶ 70,59% de cet échantillon sont des hommes.

¹⁴⁷ Nous recensons trois individus appartenant au domaine littéraire/juridique, trois du domaine de la gestion et quatorze du domaine technique.

¹⁴⁸ Nous remarquons que même si la moitié des employés détient un entrepreneur au sein de leur entourage, ces derniers ne détiennent pas d'expérience en milieu associatif. Toutefois, les intrapreneurs et les créateurs d'entreprise ex-nihilo ont une expérience limitée en entrepreneuriat puisqu'ils n'ont pas d'expérience associative ni de créateur dans leur entourage personnel.

Concernant leur activité entrepreneuriale actuelle¹⁴⁹, nous recensons que 41% des individus sont issus des domaines techniques, 41% du secteur de la gestion et 18% de la filière littéraire et juridique. De plus, les créateurs ex-nihilo et les intrapreneurs appartiennent majoritairement à la gente masculine¹⁵⁰ tandis que les femmes se retrouvent majoritairement dans la catégorie des employés¹⁵¹.

Nous pouvons voir que les niveaux d'implication et de motivation diffèrent selon le statut entrepreneurial. En effet, notre étude met en relief que l'implication des employés est peu importante contrairement aux intrapreneurs et aux créateurs d'entreprise ex-nihilo actuels. La majorité des intrapreneurs et des créateurs d'entreprise ex-nihilo a eu un rôle actif au sein des équipes contrairement aux employés. Les employés et les intrapreneurs ont perçu la formation comme un **jeu** contrairement aux créateurs ex-nihilo. Ceci peut être expliqué par les motivations préalables des participants à cette formation. En effet, les créateurs ont participé à ce concours afin de bénéficier d'un accompagnement pour développer un projet réel de création d'entreprise tandis que les employés et les intrapreneurs actuels ont majoritairement recherché à être sensibilisé à l'entrepreneuriat et à acquérir des compétences entrepreneuriales¹⁵².

Ayant défini le profil de l'échantillon, analysons les résultats obtenus à l'aide du logiciel Alceste (2.).

¹⁴⁹ L'échantillon comprend sept créateurs ex-nihilo, sept employés et trois intrapreneurs.

¹⁵⁰ Soit respectivement 85,71% et 100%.

¹⁵¹ Notons que 57,14% des employés sont des femmes.

¹⁵² « Au niveau des savoirs-être, cela a permis de développer le niveau humain avec les collègues, prendre des initiatives, paraître devant les partenaires, avoir un savoir-être, savoir adapter son langage, amener les gens là où on le souhaite », « Lors-de campus, j'ai gagné en autonomie. Lors de la présentation devant du jury, il a fallu prendre sur soi, répondre aux questions. On a du faire preuve aussi d'initiative que l'on ne fait pas quand on est étudiant. Il fallait on fasse vraiment preuve d'un esprit professionnel et de se mettre dans la peau de professionnels. »

2. L'analyse des résultats

L'interprétation des résultats consiste à « prendre appui sur les éléments mis au jour par la catégorisation pour fonder une lecture à la fois originale et objective du corpus étudié » (Robert et Bouillaguet, 1997, p.31). Afin d'interpréter le corpus de manière plus aisée, nous avons opté pour une aide bureautique : le logiciel d'analyse lexicale Alceste. Nous pouvons remarquer que l'analyse lexicale met en exergue 71,95% des unités de contexte élémentaire (U.C.E.) enregistrés soit 452 U.C.E. comme l'illustre le tableau ci-dessous (Tableau 6) :

Nombre d'u.c.e. enregistrées	452
Nombre d'u.c.e. classées	220 soit 48.67%
Nombre d'uci enregistrées	30
Nombre d'uci classées	22 soit 73,33%

Tableau 6: Tableau des clés de la phase exploratoire

Les U.C.E. sont répartis dans quatre mondes lexicaux distincts comportant une proportion d'u.c.e. équivalente (Tableau 7) :

Classe	Nombre d'u.c.e. de la classe
1	44 (soit 20% des u.c.e. totaux)
2	57 (soit 25,91% des u.c.e. totaux)
3	50 (soit 22,73% des u.c.e. totaux)
4	69 (soit 31,36% des u.c.e. totaux)

Tableau 7 : Tableau récapitulatif de la répartition des u.c.e. entre les classes

Le fait que chaque classe détienne un nombre d'u.c.e équivalent va influencer l'interprétation de nos résultats : il n'y aura pas de biais engendré par une sur-représentation d'une classe lexicale. Grâce au logiciel Alceste, nous disposons d'une représentation graphique en composantes multiples recensant les différentes variables étudiées (Figure 21) :

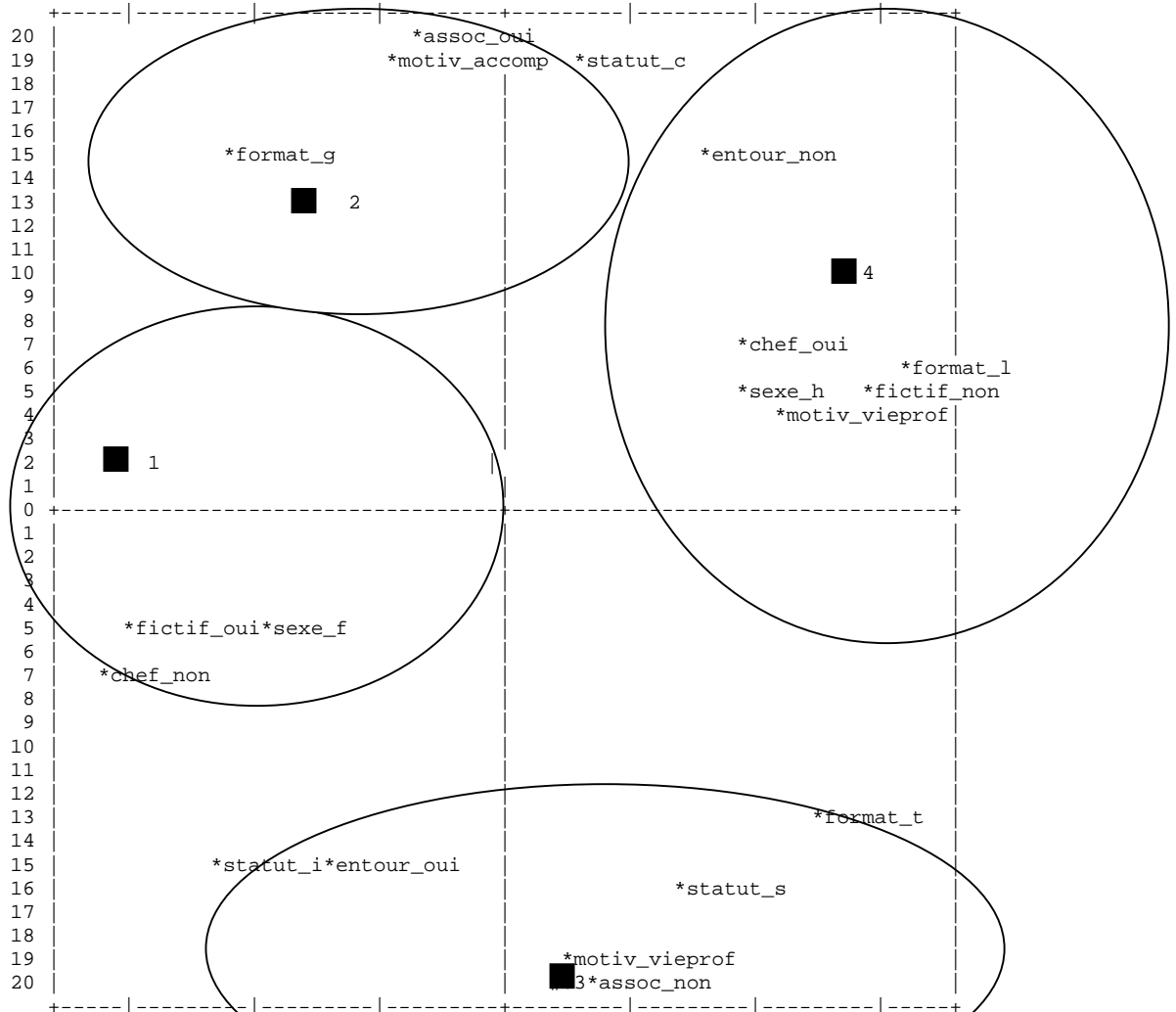


Figure 21 : Projection des variables

Cette représentation graphique met en évidence le centre d'inertie de quatre classes¹⁵³. Ceci est dû à la présence de quatre mondes lexicaux distincts.

Concernant les variables composant chacun des axes, l'axe horizontal regroupe les variables¹⁵⁴ de l'implication des participants au sein de la formation. Pour cela, nous avons questionné les étudiants sur leur rôle au sein de ce concours. Nous avons distingué les étudiants ayant été amenés ou non à diriger l'équipe. Le cas

¹⁵³ Représenté graphique par le signe # suivi du numéro du monde lexical correspondant.

¹⁵⁴ Dans une représentation en analyse en composantes multiples, les variables situées aux extrémités des axes horizontal et vertical sont perçues comme étant les plus pertinentes et significatives.

échéant, nous avons considéré que ces participants avaient eu un rôle actif durant cette formation.

De plus, nous avons questionné les participants sur leur perception du cadre de la formation. Nous avons distingué les étudiants ayant considéré cette action pédagogique comme étant uniquement un jeu de ceux ayant perçus la formation comme une expérience se déroulant dans un cadre réel. Le cas échéant, nous avons considéré ces participants avaient été impliqués dans ce concours.

L'axe vertical regroupe les variables concernant :

- le profil des individus avec la variable portant sur le statut entrepreneurial actuel (créateur d'entreprise ex-nihilo, intrapreneurs ou employé) ;
- l'expérience préalable en entrepreneuriat avec l'implication antérieure au sein d'un bureau associatif ;
- la motivation pour participer à l'action pédagogique Campus Entrepreneur ;

Même si l'axe horizontal est plus discriminant que l'axe vertical¹⁵⁵, nous remarquons que cette différence est relativement faible¹⁵⁶. **Dans cette mesure, nous considérerons que ces deux axes ont une importance équivalente dans nos interprétations. En étudiant cette matrice, nous observons que les variables retenues sont discriminantes.** Afin de qualifier plus précisément les variables pertinentes de chaque classe, nous devons analyser les informations complémentaires fournies dans le rapport d'analyse d'Alceste :

Mots étoilés spécifiques de la classe 1 : *chef_non(44), *fictif_oui(31), *sexe_f(25) ;

Mots étoilés spécifiques de la classe 2 : *format_g(27), *assoc_oui(25), *statut_c(17), motiv_accomp(10) ;

¹⁵⁵ La projection regroupe 73,40% de l'inertie totale avec respectivement 38,43% et 34,97% de l'inertie total pour les axes horizontal et vertical.

¹⁵⁶ Soit un écart de 3,46 points.

Mots étoilés spécifiques de la classe 3 : *assoc_non(35), *format_t(32), *statut_i(22), motiv_vieprof(17) ; statut_s (14) , entour_oui (12) ;

Mots étoilés spécifiques de la classe 4 : *fictif_non(45), *motiv_vieprof(40), *format_l(26), *chef_oui(5), *sexe_h(3).

Les variables composant chaque monde lexical sont classées dans un ordre décroissant de pertinence (Reinert, 1993). Ainsi, nous constatons que les individus de chaque monde lexical ont des profils, des niveaux d'implication et des motivations intrinsèques pour participer à cette formation.

Le premier et le quatrième mondes lexicaux détiennent les même variables discriminantes *i.e.* le niveau d'implication et les variables de genre. Le premier monde lexical intègre des individus appartenant à la gente féminine s'étant peu investi dans la formation contrairement aux individus du quatrième monde lexical. Ce dernier regroupe une population majoritairement masculine ayant dirigé l'équipe. Nous remarquons que les individus de ces deux mondes ne détiennent pas un niveau d'implication similaire au sein de la formation. En effet les individus du quatrième monde ont dirigé l'équipe contrairement aux individus du premier monde lexical.

Concernant les deux autres mondes lexicaux, nous remarquons que les variables discriminantes sont davantage liées au profil des individus ainsi qu'au niveau des expériences antérieures en entrepreneuriat : le domaine de formation (le statut entrepreneurial actuel et le domaine de formation). Nous observons que ces deux mondes lexicaux regroupent des individus ayant, à ce jour, un comportement entrepreneurial plus ou moins engageant professionnellement. En effet, nous pouvons voir que le troisième monde lexical regroupe des individus étant devenus intrapreneurs alors que le second monde lexical recense des individus étant devenus créateurs d'entreprise ex-nihilo.

De plus, le second monde lexical regroupe les personnes ayant une expérience significative dans le milieu associatif et étant issues de formation de gestion contrairement aux individus composant le troisième monde lexical dont les individus ont intégré une filière technique ne s'étant pas impliqué au sein d'un bureau associatif.

Enfin, nous constatons que trois mondes lexicaux regroupent des individus détenant des motivations spécifiques pour participer à ce concours. En effet, le troisième et quatrième mondes lexicaux regroupent les individus espérant acquérir des compétences utiles pour leur insertion professionnelle ultérieure alors que les individus du second monde lexical ont souhaité bénéficier d'un accompagnement au sein de Campus Entrepreneur.

Suite à cette analyse, nous pouvons synthétiser les résultats obtenus dans le tableau suivant (Tableau 8) :

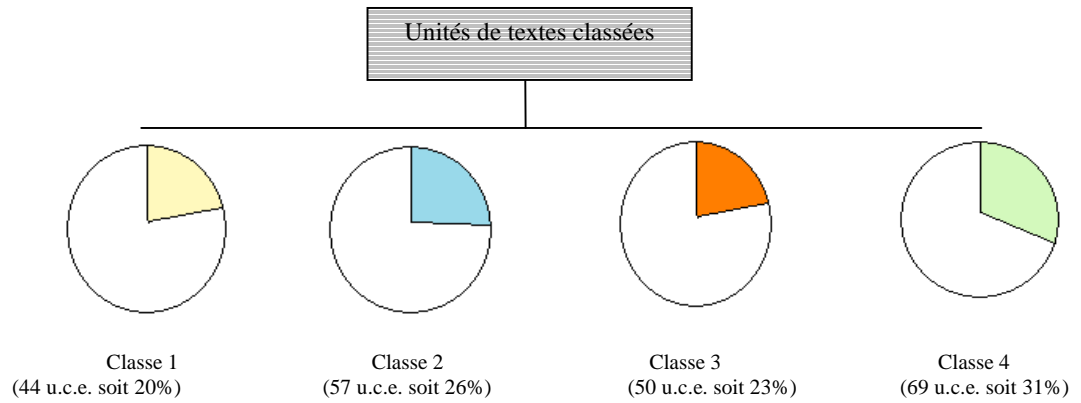
	Mode lexical 1	Mode lexical 2	Mode lexical 3	Mode lexical 4
Niveau d'implication dans la formation	Inexistant	<i>Variable non significative</i>	<i>Variable non significative</i>	fort
Attentes préalables avant la formation	<i>Variable non significative</i>	Bénéficiaire d'un accompagnement	Acquérir des connaissances et compétences utiles pour l'insertion professionnelle	Acquérir des connaissances et compétences utiles pour l'insertion professionnelle
Niveau des expériences entrepreneuriales antérieures à la formation	<i>Variable non significative</i>	Forte	Inexistante	<i>Variable non significative</i>
Profils des individus	<u>Sexe</u> : population féminine	<u>Statut entrepreneurial actuel</u> : créateurs d'entreprise ex-nihilo <u>Domaine de formation</u> : gestion	<u>Statut entrepreneurial actuel</u> : Intrapreneurs <u>Domaine de formation</u> : technique	<u>Sexe</u> : population masculine

Tableau 8 : Synthèse des résultats issus de la phase exploratoire

Nous pouvons en déduire que chaque monde lexical regroupe une population aux caractéristiques intrinsèques concernant le profil individuel, leur niveau d'implication et de motivation.

Afin de réaliser notre étude, il est nécessaire d'analyser les items pertinents de chaque monde lexical et de les regrouper en effectuant une catégorisation par « tas ». Pour cela, il convient d'analyser les u.c.e. de chaque monde lexical. Pour cela, le logiciel Alceste classe, par ordre décroissant, les items les plus pertinents¹⁵⁷ de chaque classe (Tableau 9) :

¹⁵⁷ Par l'indicateur des K_{hi}².



Khi ²	Formes.	Khi ²	Formes.	Khi ²	Formes.	Khi ²	Formes.
62.93	equipe+	24.54	professionn+el	34.35	comprendre.	53.60	aspect+
33.94	travail<	17.64	personnel+	28.76	connaitre.	24.17	etude+
20.47	tache+	14.63	confi+ant	23.39	notion+	24.17	marche+
16.30	colleque+	11.65	possi+ble	20.97	Econom+	22.25	jurid+
15.70	ensemble+	11.47	donn+er	19.57	act+ion	13.50	techn+
11.95	prise+	10.60	question+	17.40	statut+	11.51	import+ant
8.40	communic<	10.60	arriv+er	15.66	cre+er	11.51	marketing
7.70	esprit+	8.70	sens	15.60	entreprise+	11.20	attente+
7.70	planning+	7.80	compte+	13.85	aid+er	11.20	pens+er
7.70	objectif+	7.80	pos+er	13.67	idee+	9.92	previsionnel+
6.23	decis+ion	6.34	gens	12.90	fonctionn+er	9.51	financier+
5.88	savoir+	5.62	prendre.	10.34	roulement+	6.92	creat+ion
5.56	projet+	5.34	monde+	10.34	Renseign+er	6.66	strateg+
5.12	role+	5.34	vision+	10.34	Industri+	6.66	realis+er
4.14	defin+ir	5.34	acquérir.	9.56	exist+er	6.66	contacter
4.14	retrouv+er	4.30	contact+	6.78	annee+	6.17	format+ion
3.47	ger+er	3.17	experience+	6.34	pres+ent	5.62	forme+
2.36	domaine+	3.17	trouv+er	5.38	savoir.	5.62	theori<
2.29	publi+	3.10	soi	4.88	reseau+	5.43	compta+ble
2.29	caractere+	2.63	chang+er	4.88	business	4.54	projet+
2.29	initiative+	2.63	construire.	4.32	plan+	3.98	etape+

Tableau 9: Résultats de la classification sous Alceste

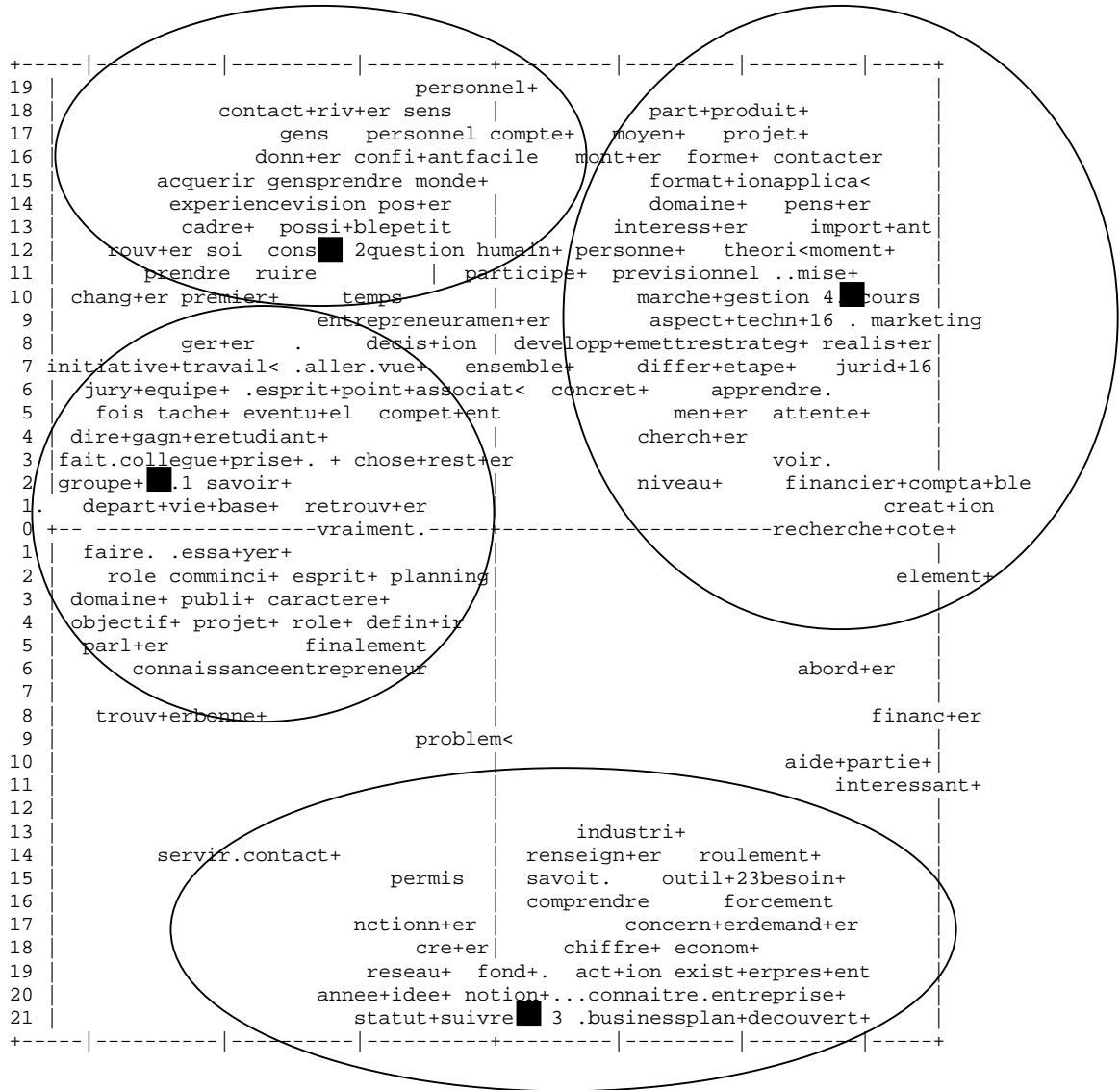


Figure 22 : Projection des U.C.E.

La matrice en composantes multiples représentant les projections des u.c.e. (Figure 22) représente 73,40% de l'inertie totale¹⁵⁸. Si nous croisons les items de cette matrice avec ceux de la classification sous Alceste, nous pouvons remarquer que les quatre mondes lexicaux regroupent des thèmes différents.

¹⁵⁸ L'axe horizontal représente 38,43% de l'inertie totale et l'axe verticale 34,97% de l'inertie totale.

Le premier monde lexical fait référence au travail en équipe ainsi qu'au développement de savoirs-être professionnels. Si nous regardons de plus près les extraits d'entretien pertinents de cette strate définis par le logiciel, nous remarquons que les individus composant ce monde lexical ont appris à travailler en équipe, à se répartir le travail afin de réaliser un objectif¹⁵⁹. Ils ont aussi appris à prendre en compte les considérations d'autrui¹⁶⁰. Enfin, ils ont développé des savoirs-être utiles dans leur vie professionnelle tels que la prise d'initiatives et des décisions, la vulgarisation de leur discours pour être compréhensible par tous et diriger une discussion¹⁶¹. Les apports des individus composant le premier monde lexical font donc référence au développement de compétences et de savoirs-être professionnels transversaux orientés vers le développement de projet en équipe.

Concernant le second monde lexical¹⁶², nous remarquons que les apports de Campus Entrepreneur concernent le développement de savoirs-être professionnels :

- axés vers autrui tels que justifier ses choix, se projeter dans le rôle et les attentes des autres personnes, développer un réseau professionnel ;
- axés vers le développement de savoirs-être personnels tels que la confiance en soi et l'autonomie.

¹⁵⁹ « Cela nous a appris à se répartir les différentes tâches, à écouter ce que dit nos collègues, à s'organiser, à travailler en équipe. » « Concernant le travail en équipe, la plupart du temps les projets se faisaient à deux, mais quand on était quatre personnes cela est différent parce qu'il fallait gérer plusieurs caractères, le côté humain. » « Au fur et à mesure j'ai vu que l'on avait des compétences complémentaires et j'ai trouvé que tout seul je n'aurais pas pu tout faire. J'ai appris qu'en en équipe on pouvait travailler sérieusement et très rapidement. »

¹⁶⁰ « Cette formation m'a appris à accepter que l'on n'ait pas toujours raison et que les autres puissent avoir des idées meilleures ou complémentaires aux siennes. »

¹⁶¹ « Ce concours m'a permis de prendre des initiatives, savoir adapter son langage devant des professionnels, amener les gens là où on le souhaite, à prendre des décisions. »

¹⁶² « Lors de campus, j'ai gagné en autonomie. Lors de la présentation devant du jury, il a fallu prendre sur soi, répondre aux questions. On a du faire preuve aussi d'initiative que l'on ne fait pas quand on est étudiant. Il fallait on fasse vraiment preuve d'un esprit professionnel et de se mettre dans la peau de professionnels. » « Cela nous a permis d'être plus efficaces. On a gagné sur tous les points : sur le point personnel car quand on a terminé on avait plus de confiance en nous, professionnel on a réussi à avoir quelques contacts mais aussi sur l'humain, le fait de travailler ensemble renforce les liens entre nous. » « Cela m'a fait apprendre comment acquérir un réseau. Pour moi campus a vraiment été une ouverture. Au départ c'était un nouveau monde, plein de choses nouvelles. »

Ces apports concernent également le développement de compétences pour développer un projet : de la formulation de la problématique à la recherche d'informations pertinentes en passant par la constitution d'un document récapitulatif¹⁶³.

Le troisième monde lexical met en évidence deux apports de la formation-action : les connaissances des missions des différentes structures socio-économique qui accompagnent les porteurs de projets¹⁶⁴ et les connaissances et compétences pour créer et gérer une entreprise sur les plans stratégique, financier et juridique¹⁶⁵.

Enfin, le dernier monde lexical met en lumière deux thèmes qui diffèrent. Le premier thème concerne les différentes dimensions à prendre en compte pour développer et structurer un projet d'affaires¹⁶⁶. Le second thème fait allusion à la

¹⁶³ « Campus permet de mettre le projet noir sur blanc, de lever des questions, d'essayer d'y répondre en s'appuyant sur la formation que l'on a et puis d'être juge au final par des personnes venant de divers horizons socioéconomique. »

¹⁶⁴ « L'anvar je savais que c'était un organisme qui existait mais toutes leurs missions, je n'avais pas idée de, et encore aujourd'hui, de leur réel champ d'action sur toutes ces notions. » « Concernant les acteurs économiques, je ne les connaissais pas avant. Campus m'a montré qu'ils existent des structures qui encadrent, aident et accompagnent des personnes qui ont un projet. Il y a les pépinières d'entreprise et d'autres structures. Cela a été une découverte pour moi. Je pense que si un jour je crée une entreprise, je ferai appel très en amont à une structure de suivi, de conseil à la création d'entreprise. »

¹⁶⁵ « J'ai découvert les missions des différentes structures d'accompagnement ainsi que ce qu'est le besoin en fond de roulement, tous les systèmes de financement, comment mener un business plan. On a appris à différencier les statuts des sociétés. » « J'ai découvert la nécessité de surveiller le niveau de trésorerie pour payer toutes les charges, les salaires. » « Cette formation m'a appris qu'il existait un document qui s'appelle le business plan et avoir une idée comment il faut le faire est toujours utile. » « C'était intéressant également de faire les démarches de tout ce qui concerne la propriété intellectuelle : comprendre comment fonctionne une enveloppe solo, quand déposer un brevet dans le but de protéger une idée qui était innovante. »

¹⁶⁶ « Ce qui me plaisait dans campus c'était de voir un projet du début à la fin, de voir tous les aspects du projet comme le développement, l'aspect technique, l'étude de marché. » « Ce sont des étapes qui s'enchaînent pour faire son étude de marché, pour pouvoir bien faire après le prévisionnel et la partie financière. Cela m'a montré la logique de la création d'entreprise et l'importance des différents éléments. » « La formation juridique lors de campus m'a rappelé certaines choses mais ce n'est pas la ou j'ai le plus appris. J'ai beaucoup plus appris sur la structuration et l'aspect stratégique, des techniques financières techniques commerciales. » « Cela était une expérience plus pratique. Cela nous a ouvert les yeux sur le fait que l'aspect juridique est important, que lors d'une création il faut penser aux aléas, faire du marketing, du commerce, à faire des recherches, contacter des personnes qui sont dans le domaine de la création et de l'entreprise. C'est tous ces cotés là qui me plaisaient. J'ai appris beaucoup de choses sur le marketing, comment mener une étude de marché. »

découverte du monde de l'entrepreneuriat¹⁶⁷ et l'acquisition de représentations concernant ce domaine.

Nous pouvons en déduire que les apports de Campus Entrepreneur diffèrent selon le monde lexical (Tableau 10) :

	Mode lexical 1	Mode lexical 2	Mode lexical 3	Mode lexical 4
T H E M E 1	Travail en équipe <u>Items liés</u> : équipe, travail, collègue, ensemble, communication, caractère	Savoirs-être professionnels axés vers autrui <u>Items liés</u> : professionnel, poser des questions, sens, rendre compte, prendre contact, adapter son langage, gens, présentation, réseau	Connaissances des instances socio-économiques d'accompagnement <u>Items liés</u> : Connaître, aider, structures d'accompagnement	Structuration d'un projet d'affaire <u>Items liés</u> : projet, aspects, étape, étude marché, juridique, technique, marketing, attentes, prévisionnel, financier, création, contacter, projet, étape, comptable
T H E M E 2	Gestion de projet <u>Items liés</u> : prise de décision, gérer, initiative, tâches, planning, objectif, projet, rôle, définir, gérer, domaine	Savoirs-être professionnels personnels <u>Items liés</u> : personnel, confiant, changer, construire	Création et gestion d'une entreprise <u>Items liés</u> : comprendre, créer une entreprise, statut, fonctionner, fond de roulement, réseau, <i>business plan</i> , système de financement, trésorerie, salaires, charges, démarches, propriété intellectuelle, enveloppe solo, quand déposer un brevet	Vision de l'entrepreneuriat <u>Items liés</u> : réaliser, vision de l'entrepreneuriat, conséquences personnelles
T H È M E 3		Gestion de projet <u>Items liés</u> : Projet noir sur blanc, lever les questions		

Tableau 10 : Synthèse des thèmes recensés dans les différents mondes lexicaux

¹⁶⁷ « J'ai découvert ce qu'est l'entrepreneuriat et tout ce qui entoure l'environnement du projet, savoir quelles sont les différentes étapes. » « Concernant la création d'entreprise, je ne connaissais ce domaine, les conséquences personnelles que cela engendre c'est à ce moment-là que j'ai découvert cela. Cette formation m'a permis d'avoir une vision sur ce domaine ».

Dans cette étude, nous souhaitons déterminer dans quelle mesure une formation à l'entrepreneuriat permet aux participants d'effectuer un apprentissage en simple et/ ou en double boucle(s). Pour cela, nous devons déterminer de prime abord si les anciens participants de Campus Entrepreneur retenus dans la phase exploratoire ont effectué un apprentissage en simple ou en double boucle. Pour cela, nous retiendrons la typologie d'apprentissage d'Argyris et Schön (1978). Selon ce dernier, un apprentissage peut être de deux ordres :

- en simple boucle lorsque l'apprenant ne modifie pas fondamentalement la structuration de pensée et ses représentations mais acquiert des compétences et connaissances en consonance avec celles acquises et assimilées antérieurement ;
- en double boucle lorsque l'apprenant acquiert ou modifie ses représentations et ses croyances.

Ainsi, nous remarquons que les participants des trois premiers mondes lexicaux ont acquis des connaissances et des compétences en gestion de projet ainsi que des savoir-être professionnels et personnels. Ces connaissances et compétences ne remettent pas en cause leurs schèmes cognitifs antérieurs. Dans cette logique, nous considérons que cet apprentissage est en simple boucle. Les participants du dernier monde lexical ont acquis une vision du monde de l'entrepreneuriat. Ils ont donc effectué un apprentissage en double boucle. Si nous croisons ces résultats avec les variables discriminantes de chaque monde lexical, nous obtenons ceci (Tableau 11) :

	Mode lexical 1	Mode lexical 2	Mode lexical 3	Mode lexical 4
Variables discriminantes	Sexe : femme Niveau d'implication inexistant	Niveau des expériences entrepreneuriales antérieures à la formation fortes Statut entrepreneurial actuel ; créateur d'entreprise ex-nihilo Domaine de formation : gestion	Niveau des expériences entrepreneuriales antérieures à la formation faible Domaine de formation ; technique Statut entrepreneurial actuel : intrapreneur	Motivations pour participer à la formation Niveau d'implication fort Sexe : homme
Qualification de l'apprentissage	Simple boucle	Simple boucle	Simple boucle	Simple et double boucle

Tableau 11 : Récapitulation des variables discriminantes et du niveau d'apprentissage effectué

Nous pouvons remarquer que seuls les participants du dernier monde lexical ont effectué un apprentissage en double boucle. Contrairement aux autres mondes lexicaux, deux variables discriminantes sont présentes : la motivation pour participer à la formation-action et un niveau d'engagement dans la formation fort.

Selon les résultats obtenus, nous pouvons en déduire que le contenu de l'apprentissage peut être tributaire de deux facteurs : les niveaux d'engagement ainsi que les motivations initiales de l'étudiant à participer à la formation- action Campus Entrepreneur (Tableau 12).

		Motivation pour participer à cette formation-action	
		Variable non discriminante	Variable discriminante
Niveau de l'implication dans cette formation-action (variable significative)	Inexistant	Apprentissage en simple boucle	Apprentissage en simple ou en double boucle
	Fort	Apprentissage en simple ou en double boucle	Apprentissage en double boucle

Tableau 12 : Propositions des déterminants influençant l'apprentissage des participants à une formation-action en entrepreneuriat

Suite à ces différents résultats, nous pouvons émettre les conjectures suivantes :

- **les niveaux d'implication et le degré de motivation peuvent être corrélés ;**
- **l'apprentissage en double boucle ne pourra s'effectuer que si les variables de la motivation et de l'implication dans la formation sont significatives ;**
- **si aucune de ces variables n'est significative, il ne peut pas y avoir de changement de cognition, seul un apprentissage en simple boucle peut s'effectuer ;**
- **si seul le niveau de motivation ou d'implication dans l'action pédagogique est important alors l'apprenant peut effectuer un apprentissage en simple ou en double boucle.**

Notre travail vise à déterminer dans quelle mesure une formation à l'entrepreneuriat permet aux participants d'effectuer un apprentissage en simple et/ou en double boucle(s). Après une étude empirique et un retour à la littérature, nous avons pu isoler deux facteurs ayant des effets sur le contenu de l'apprentissage : la motivation et le niveau d'implication des participants. Toutefois, ces résultats sont issus d'une analyse exploratoire effectuée sur un petit échantillon de notre population¹⁶⁸. Afin de confirmer ou d'infirmer les propositions de recherche émises dans le précédent paragraphe, nous devons réaliser une analyse empirique

¹⁶⁸ L'échantillon de la phase exploratoire est composé de dix-sept personnes.

complémentaire sur un échantillon plus important de notre population (Section III.).

Section III. L'impact des dimensions cognitives dans la formation-action Campus Entrepreneur

Afin de vérifier nos conjectures, nous avons effectué une étude complémentaire sur un échantillon plus important que celui retenu lors de la phase exploratoire de quarante-sept personnes. A présent, analysons les caractéristiques de l'échantillon (1.).

1. Un échantillon au profil varié

Cet échantillon est majoritairement composé d'hommes¹⁶⁹ issus d'une formation technique sans distinction de leur statut entrepreneurial actuel et de la variable de genre retenue¹⁷⁰ (Figures 23, 24 et 25) :

¹⁶⁹ Cet échantillon est composé de trente-deux hommes (soit 68% de cet échantillon) et de quinze femmes (soit 32% de cet échantillon). Cette proportion est comparable à celle de la population retrouvée (65% d'hommes et 35% de femmes).

¹⁷⁰ Notre échantillon est composé de trente-quatre individus ayant suivis une formation technique, dix individus ayant suivis une formation en gestion et deux personnes ayant suivies une formation dans le domaine littéraire ou juridique. Concernant le statut entrepreneurial actuel, notre échantillon est composé de dix intrapreneurs, dix-huit employés et dix-neuf créateurs d'entreprise ex-nihilo.

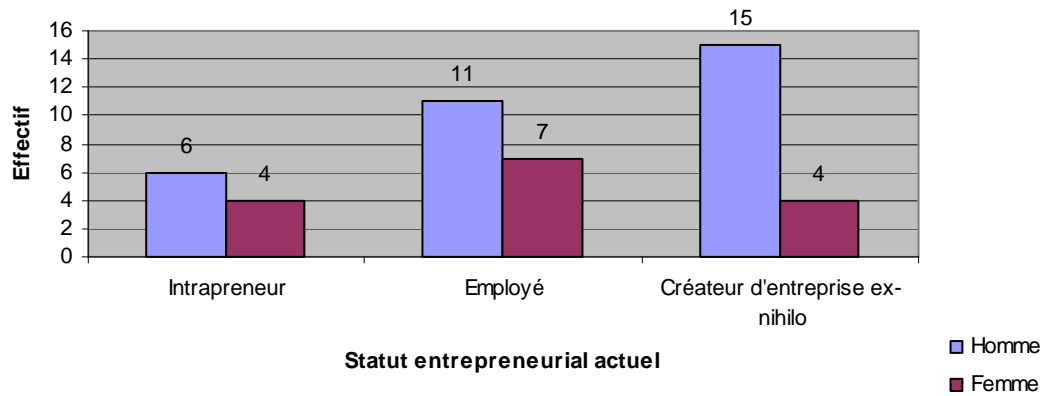


Figure 23: Répartition de l'effectif selon le genre et le statut entrepreneurial actuel

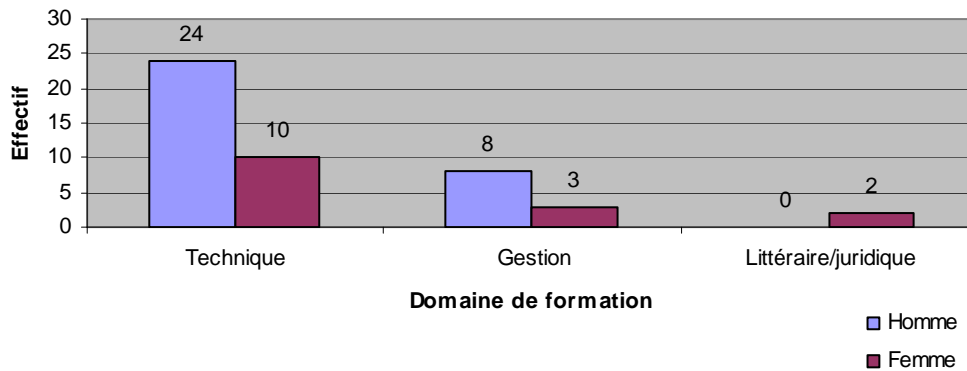


Figure 24: Répartition de l'échantillon selon le sexe et le domaine de formation

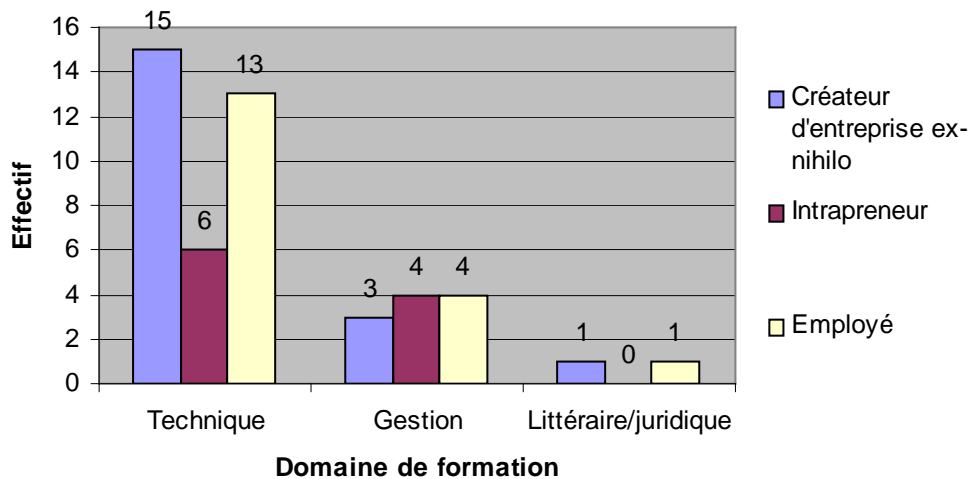


Figure 25: Répartition de l'échantillon selon le statut entrepreneurial actuel et le domaine de formation

Concernant les expériences entrepreneuriales antérieures, la moitié des individus de cet échantillon a été membre actif d'un bureau associatif¹⁷¹. Si nous regardons dans le détail la répartition de cet effectif selon le sexe et le statut entrepreneurial actuel, nous apercevons que les individus ayant été membre actif d'une association sont des hommes¹⁷² et sont devenus créateurs d'entreprise ex-nihilo ou intrapreneurs¹⁷³. Toutefois, 59,57% de notre échantillon ne détient pas d'entrepreneur au sein de leur entourage (parent ou ami). Nous pouvons en déduire que l'expérience antérieure à l'entrepreneuriat est issue, quand cela est le cas, d'une prise de responsabilité effective au sein d'un bureau associatif où les individus concernés ont été amenés à gérer des projets en équipe.

La motivation première des individus de cet échantillon est le développement de connaissances et de compétences utiles pour la vie professionnelle ultérieure¹⁷⁴. Si nous étudions la répartition de cette strate selon leur statut entrepreneurial actuel et leur domaine de formation, nous remarquons que 63,16% des créateurs d'entreprise ex-nihilo ont participé à cette formation afin de bénéficier d'un accompagnement alors que la moitié des intrapreneurs et 83,33% des employés ont souhaité développer des connaissances et des compétences utiles pour leur vie professionnelle (Figure 26) :

¹⁷¹ 23 individus de cet échantillon (soit 48,94% de cet échantillon) ont été membre actif d'un bureau associatif.

¹⁷² 73,91% des individus ayant été membres actifs dans le monde associatif sont des hommes.

¹⁷³ Soit respectivement 57,89% des créateurs d'entreprise ex-nihilo et 70% des intrapreneurs contre 27,78% des employés.

¹⁷⁴ Vingt-neuf individus composant cet échantillon ont effectué cette formation dans l'espoir d'acquérir des connaissances et compétences utiles à leur vie professionnelle (soit 61,70% de l'échantillon retenu). Les dix-huit autres personnes composant cet échantillon ont participé à Campus Entrepreneur afin de bénéficier d'un accompagnement pour développer leur projet de création effective d'entreprise ex-nihilo (soit 38,30% de l'échantillon analysé).

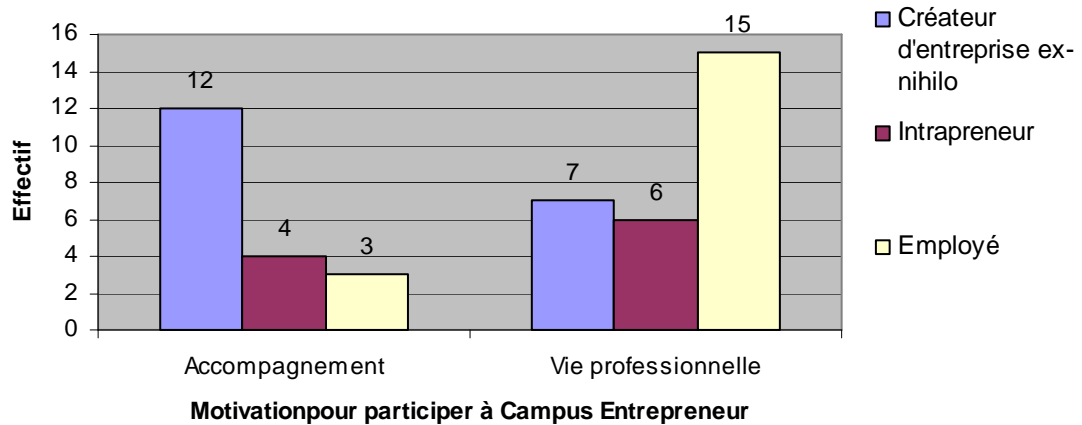


Figure 26: Répartition de l'échantillon selon la motivation pour participer à la formation et le statut entrepreneurial actuel

Concernant le niveau d'implication au sein de la formation-action Campus Entrepreneur, 42,55% de notre échantillon a dirigé l'équipe lors de Campus Entrepreneur¹⁷⁵. Ces derniers sont majoritairement devenus des créateurs d'entreprise ex-nihilo¹⁷⁶. De plus, nous remarquons que 62,70% de notre échantillon a considéré cette formation-action comme un jeu plutôt que dans un cadre réel¹⁷⁷. Si nous analysons de plus près cette donnée, nous remarquons que les individus qui ont considéré la formation comme un jeu sont ceux n'ayant pas dirigé l'équipe lors de cette formation¹⁷⁸. Paradoxalement, nous constatons que la majorité des individus souhaitant bénéficier d'un accompagnement a perçu la formation comme un jeu¹⁷⁹. Cela peut être explicable par le fait que les individus souhaitant bénéficier d'un accompagnement, même s'ils se sont impliqués en dirigeant l'équipe lors de cette formation, ont une expérience antérieure à l'entrepreneuriat et sont en train de développer leur projet de création d'entreprise.

¹⁷⁵ Soit vingt individus.

¹⁷⁶ 62,5% des individus ayant dirigés l'équipe sont devenus créateurs d'entreprise ex-nihilo contre 6,25% des individus étant devenus des intrapreneurs et 31,25% des employés.

¹⁷⁷ Soit vingt-neuf individus.

¹⁷⁸ 57,45% des individus n'ayant pas dirigé l'équipe ont perçu la formation comme un jeu alors que 55% des personnes ayant dirigés l'équipe ont perçu l'action pédagogique comme une expérience réelle.

¹⁷⁹ 61,11% des personnes souhaitant bénéficier d'un accompagnement ont perçu la formation comme un jeu.

Par conséquent, ils connaissent les conditions réelles dans lesquelles se déroulent les créations d'entreprises contrairement à ceux qui souhaitent acquérir des connaissances et des compétences utiles pour leur vie professionnelle.

Ayant défini le profil de l'échantillon, analysons les résultats obtenus à l'aide du logiciel Alceste (2.).

2. L'analyse des résultats

L'analyse lexicale met en exergue 71,95% des unités de contexte élémentaire (U.C.E.) enregistrés soit 513 U.C.E. comme l'illustre le tableau 13 ci-dessous¹⁸⁰ :

Nombre d'u.c.e. enregistrées	713
Nombre d'u.c.e. classées	513 soit 71,98%
Nombre d'uci enregistrées	47
Nombre d'uci classées	22 soit 46,81%

Tableau 13: Tableau des clés

Ces u.c.e. sont réparties dans les trois mondes lexicaux distincts (Tableau 15) :

	Classe	1	2	3
		(24% des u.c.e. totaux)	(29% des u.c.e. totaux)	(47% des u.c.e. totaux)
	Poids	148	202	340
1	200	212	44	35
2	232	21	149	62
3	258	6	9	243

Tableau 14: Tableau croisant les deux partitions RCDH1 * RCDH2

¹⁸⁰ Après une revue de la littérature sur la validité interne la proportion d'U.C.E. retenue est jugée acceptable pour effectuer une analyse.

Nous remarquons que le troisième monde lexical regroupe plus d'u.c.e. que les deux autres¹⁸¹. Comme nous l'analyserons dans les limites de ce travail, ceci peut engendrer un biais de sur-représentation de ce monde lexical. Grâce au logiciel Alceste, nous disposons d'une représentation graphique en composantes multiples recensant les différentes variables étudiées (Figure 27) :

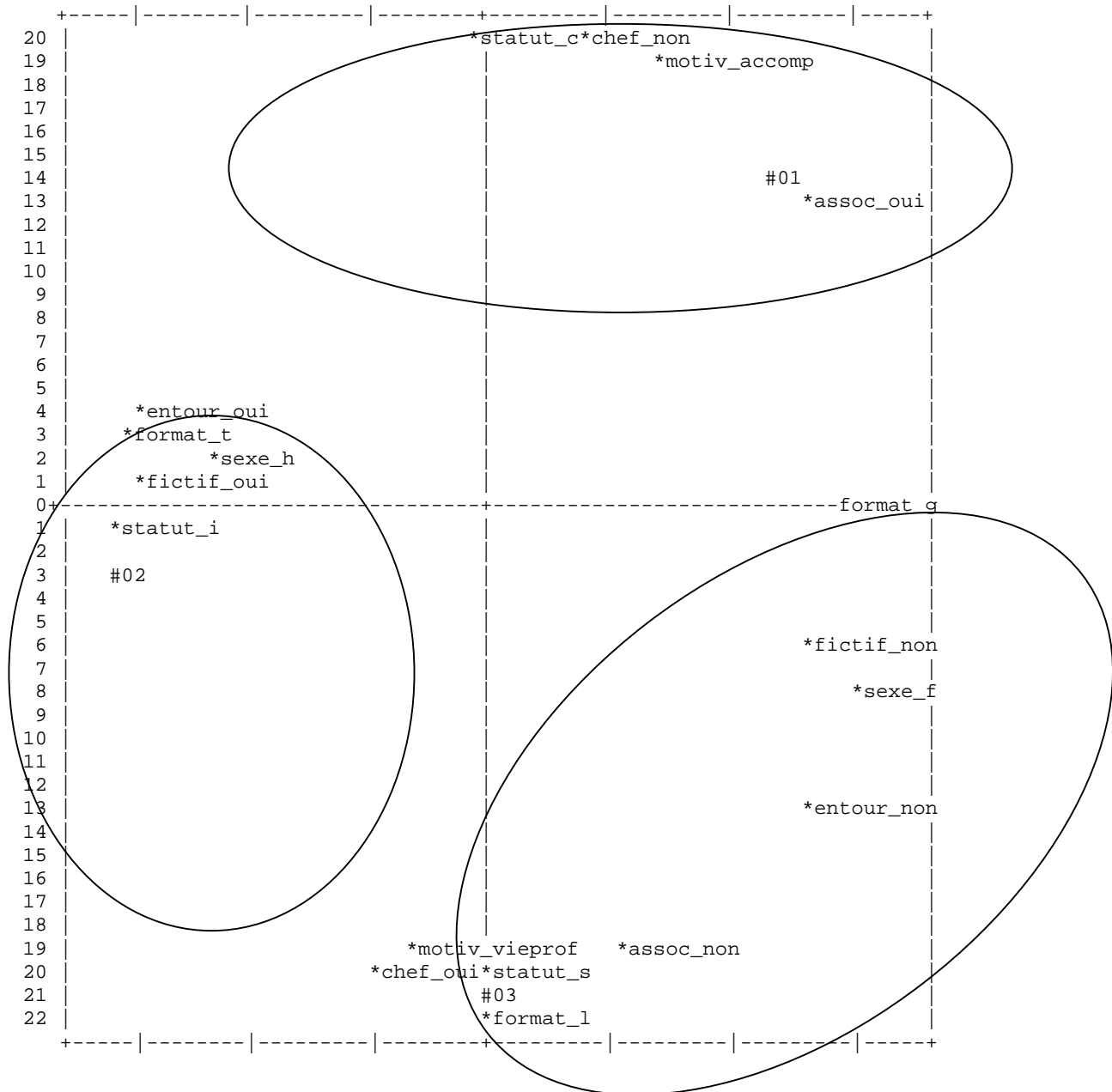


Figure 27: La projection des variables

¹⁸¹ Avec respectivement 47% des u.c.e. totaux contre 24% et 27% pour les autres strates.

Cette représentation graphique met en évidence le centre d'inertie de trois classes¹⁸². Ceci est dû à la présence de trois mondes lexicaux distincts.

Concernant les variables composant chacun des axes, nous remarquons que l'axe horizontal regroupe les variables concernant :

- le profil de l'individu avec la qualification du sexe des interviewés (homme ou femme) ainsi que leur domaine de la formation ;
- l'implication dans la formation avec la variable portant sur le caractère fictif ou réel de la formation.

L'axe vertical regroupe les variables concernant :

- le profil des individus avec la variable portant sur le statut entrepreneurial actuel (les créateurs d'entreprise ex-nihilo et les intrapreneurs) ;
- la motivation pour participer à l'action pédagogique Campus Entrepreneur ;
- et l'implication au sein de la formation avec la variable concernant le fait d'avoir dirigé l'équipe.

Nous pouvons constater que les deux axes ont une importance égale. En effet, même si l'axe horizontal détient plus d'importance que l'axe vertical¹⁸³, nous remarquons que cette différence est relativement faible. **Dans cette mesure, nous considèrerons que ces deux axes ont une importance équivalente dans nos interprétations. En étudiant cette matrice, nous observons que les variables retenues sont discriminantes¹⁸⁴.** Afin de qualifier plus précisément les variables pertinentes de chaque classe, nous devons analyser les informations complémentaires fournies dans le rapport d'analyse d'Alceste :

Mots étoilés spécifiques de la classe 1 : *chef_non, *fictif_non, *motiv_vieprof, *statut_c ; *format_g, assoc_oui,

¹⁸² Représenté graphique par le signe # suivi du numéro du monde lexical correspondant.

¹⁸³ Respectivement 52,82% et 44,18% de l'inertie totale.

¹⁸⁴ En effet, excepté la variable analysant la présence de créateur d'entreprise au sein de l'entourage poche de l'individu, toutes les autres variables sont situées aux extrémités des axes.

Mots étoilés spécifiques de la classe 2 : *fictif_oui, *entour_oui, *statut_i, *format_t ;

Mots étoilés spécifiques de la classe 3 : *motiv_accomp, *chef_oui, *entour_non, *statut_s, *assoc_non, *format_l.

Comme nous pouvons le constater, chaque monde lexical regroupe des individus aux caractéristiques intrinsèques. Cependant, nous pouvons distinguer **deux variables discriminantes principales**¹⁸⁵ :

- l'implication dans la formation avec les variables recensant le fait d'avoir dirigé l'équipe et l'aspect fictif ou non de l'action pédagogique ;
- la motivation pour participer à Campus Entrepreneur. En effet, les individus du premier groupe ont effectué cette formation afin d'acquérir des connaissances et des compétences utiles pour leur vie professionnelle alors que les personnes appartenant au dernier groupe l'ont effectué afin de bénéficier d'un accompagnement pour développer leur projet de création d'entreprise.

Le premier monde lexical regroupe les individus issus majoritairement de formation de gestion. Nous pouvons constater qu'ils se sont moyennement impliqués dans la formation. En effet, même si ils ont perçus la formation comme se déroulant dans des conditions réelles de création d'entreprise¹⁸⁶, ils n'ont pas dirigé l'équipe¹⁸⁷.

La seconde classe regroupe des individus ayant un statut entrepreneurial différent. En effet, ces derniers sont devenus des intrapreneurs. Ces derniers sont issus de formation majoritairement technique. Leur niveau d'implication est inexistant au sein Campus Entrepreneur. En effet, ces derniers ont considéré la formation seulement comme un jeu et non comme étant la réalité. Ceci peut être

¹⁸⁵ Ces résultats font échos à la pensée de Fayolle (2004, p.5) qui énonçait que « *la participation et la motivation des étudiants sont, sans doute, des critères pertinents d'apprécier une formation* ».

¹⁸⁶ Contrairement aux individus du second monde lexical.

¹⁸⁷ Contrairement aux individus du troisième monde lexical.

explicable par le fait que ces derniers ont des entrepreneurs au sein de leur entourage. Ils ont peut être pris conscience que certaines contraintes inhérentes au développement d'un projet réel de création d'entreprise ne peuvent s'imposer au sein de Campus Entrepreneur.

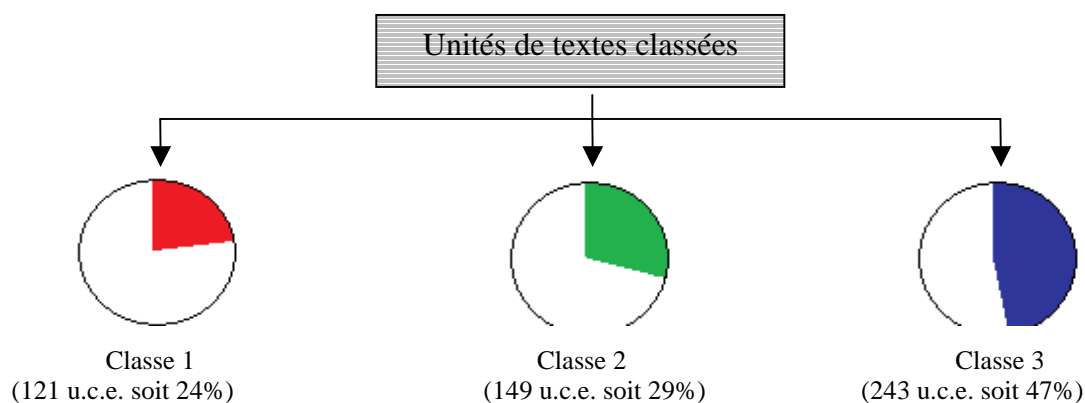
Enfin, le dernier monde lexical regroupe des individus étant devenus des créateurs d'entreprise ex-nihilo ayant participé à Campus Entrepreneur afin de bénéficier d'un accompagnement pour leur projet de création d'entreprise. Ces derniers ont eu un rôle actif dans la formation en étant chef d'équipe (Tableau 15).

	Mode lexical 1	Mode lexical 2	Mode lexical 3
Niveau d'implication dans la formation	<u>Moyen</u> : (pas de direction d'équipe mais l'action pédagogique a été perçue comme se déroulant dans des conditions de création d'entreprise réelles)	<u>Inexistant</u> : la formation est perçue que comme un jeu	<u>Moyen</u> : direction de l'équipe lors de la formation Campus Entrepreneur
Attentes préalables avant la formation	<u>Fortes</u> : Acquisition des connaissances et compétences utiles pour la vie professionnelle	<i>Variable non significative</i>	<u>Forte</u> : Bénéficiaire d'un accompagnement
Niveau des expériences entrepreneuriales antérieures à la formation	<u>Moyenne</u> : Expérience associative antérieure	<u>Moyenne</u> : présence d'entrepreneur au sein de l'entourage (parent et/ou ami)	<u>Inexistante</u> : pas d'expérience associative antérieure
Profils des individus	<u>Statut entrepreneurial actuel</u> : créateur d'entreprise ex-nihilo <u>Domaine de formation</u> : gestion	<u>Statut entrepreneurial actuel</u> : intrapreneur <u>Domaine de formation</u> : technique	<u>Statut entrepreneurial actuel</u> : employé <u>Domaine de formation</u> : littéraire/juridique

Tableau 15 : Synthèse des résultats

Comme nous l'avons effectué lors de la phase exploratoire, nous avons besoin d'analyser les items pertinents de chaque monde lexical, des les regrouper en

effectuant une catégorisation par « tas ». Nous allons donc recenser et analyser les u.c.e. de chaque monde lexical. Pour cela, le logiciel Alceste classe les items les plus pertinents de chaque classe par ordre décroissant (Tableau 16) :



u.c.e.	Khi ²	Formes.	u.c.e.	Khi ²	Formes	uce	Khi ²	Formes
311	135	faire.	135	128	entreprise+	40	3660	prendre
269	113	apprendre.	405	63	creat+ion	45	3561	equipe+
382	82	voir.	196	54	permis	20	2312	presentat+ion
100	76	chose+	289	52	cre+er	25	2087	donn+er
44	45	plan+	134	49	entrepreneur+	53	1913	travail<
80	45	aspect+	407	49	differ+ent	19	1894	decis+ion
175	45	marche+	418	39	Gestion	23	1855	ger+er
142	43	etude+	268	37	Apport+er	15	1717	ensemble+
21	38	financier+	285	37	connaitre.	21	1627	arriv+er
29	36	interessant+	187	24	Notion+	22	1524	permettre
115	24	demarche+	72	23	aide+	15	1425	groupe+
187	24	notion+	106	21	connaissance+	14	1309	question+
427	24	jurid+	362	21	rest+er	31	1283	savoir+
41	22	partie+	386	21	act+ion	13	1195	pos+er
420	20	import+ant	409	20	econom+	12	1080	prise+
110	19	cours	182	19	Monde+	9	1018	prepar+er
281	19	comprendre.	278	19	Cherch+er	8	903	confi+ant
312	19	financ+er	393	19	base+	16	889	bonne+
124	18	domaine+	221	18	reseau+	10	855	ora+l
207	17	produit+	396	18	compet+ent	7	789	entretien+
331	17	mont+er	438	18	outil+	7	789	role+
399	17	compta+ble	63	17	finalement	7	789	sens
215	16	recherche+	64	17	forcement	7	789	ecout+er
404	16	cote+	342	16	pens+er	9	743	facon+
452	16	techn+	323	15	interess+er	9	743	gagn+er
85	15	besoin+	282	13	concern+er	14	692	informat+ion
101	15	client+	56	12	seul+	17	681	temps
366	15	servir.	75	12	annee+	6	675	fina+l
244	14	terme+	191	12	partenaire+	6	675	esprit+
293	14	demand+er	314	12	fonctionn+er	6	675	stage+

Tableau 16: Résultats de la classification sous Alceste

Suite à ce tableau, nous pouvons regrouper les items représentés dans la matrice

en composantes multiples dans leur monde lexical respectif comme suit¹⁸⁸ (Figure 28) :

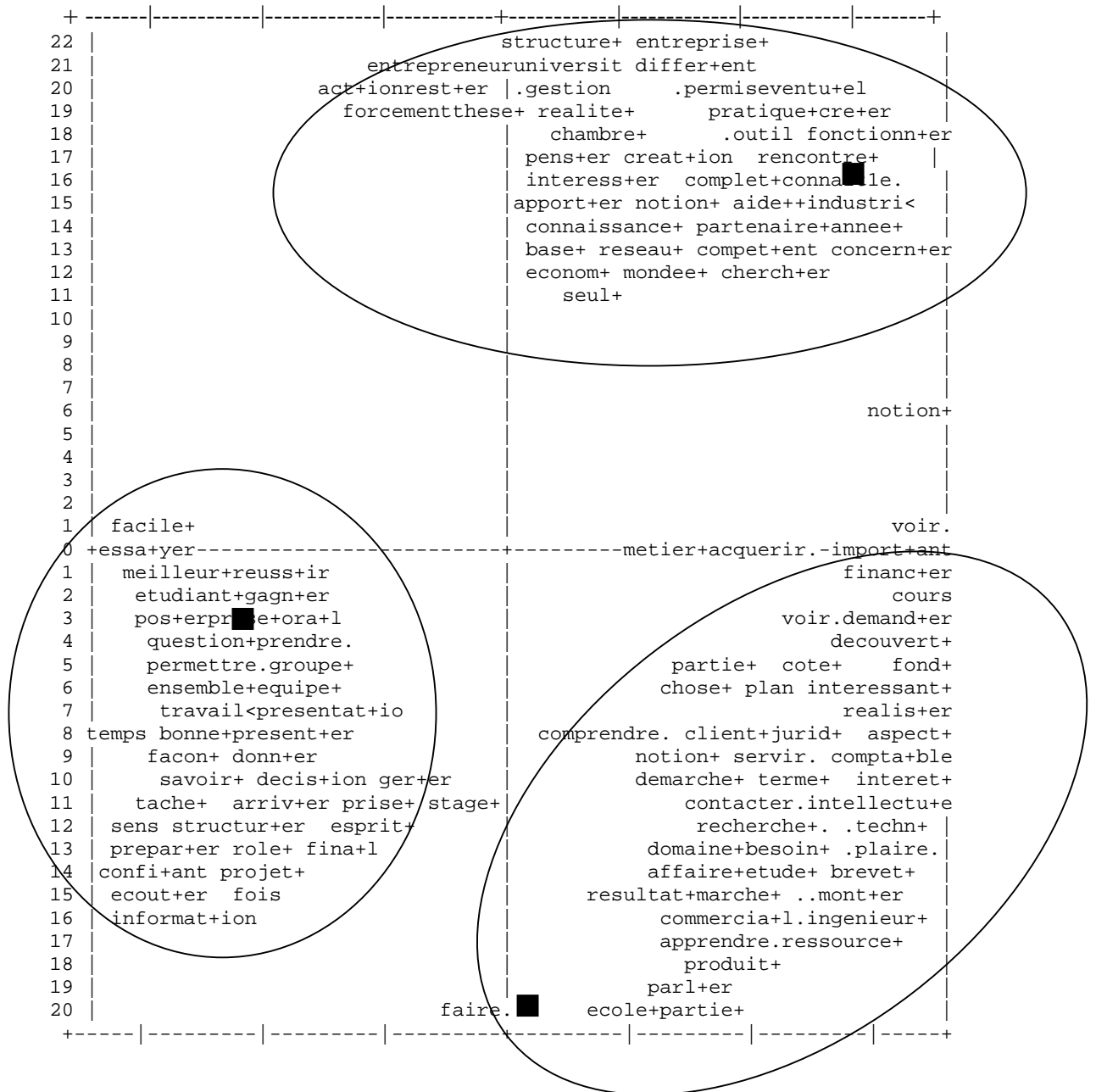


Figure 28: Projection des U.C.E.

¹⁸⁸ La variable concernant le statut entrepreneurial est située à l'extrémité des axes. Elle est plus discriminante que les autres. Dans cette logique et par mesure de simplicité, nous avons choisi de retenir cette variable pour qualifier chaque monde lexical. Ainsi :

- la strate 1 correspond aux participants devenus créateurs d'entreprise ex-nihilo (situé en haut de la matrice) ;
- la strate 2 correspond aux intrapreneurs (situé au milieu gauche de la matrice) ;
- et la strate 3 correspond aux employés (situé en bas de la matrice).

Afin de déterminer le contenu de l'apprentissage des individus composant chaque monde lexical, nous allons analyser les items les plus pertinents de chaque classe ainsi que les extraits du corpus dans lesquels ces items ont été recensés.

Les apports de Campus Entrepreneur recensés au sein du premier monde lexical sont de différents ordres. Le premier concerne les démarches et les procédures visant à établir les différents documents financiers destinés à structurer le projet d'affaires, à établir des prévisions ainsi que rassurer les organismes financeurs¹⁸⁹. Le second porte sur la connaissance des différentes démarches juridiques visant à protéger l'idée et les concepts innovants développés¹⁹⁰ Ensuite, le troisième apport concerne la structuration globale de l'idée d'affaires à la concrétisation effective du projet d'affaires ainsi que l'établissement des différents documents visant à convaincre d'autres parties prenantes du projet d'affaires tels, par exemple, les actionnaires, les associés ou les organismes financeurs. En effet, les participants de cette strate ont appris à élaborer un *business plan*, à effectuer une étude de marché ainsi que l'établissement de prévisions¹⁹¹. Enfin, si nous comparons les verbes cités, nous observons l'utilisation des verbes d'action¹⁹² ainsi que ceux ayant trait à la communication¹⁹³.

¹⁸⁹ « Je ne connaissais pas avant tous ces termes et les mécanismes de calculs. Je les ai découverts en établissant le business plan. J'ai découvert ainsi que le besoin en fond de roulement pour faire une entreprise, tous les systèmes de financements avec les fonds propres, les intérêts, comment mener un business plan : c'est à dire des termes comme les besoins en fonds de roulement, des #choses comme ca ». Les items représentatifs sont : « financiers », « plan », « fonds » et « roulement ».

¹⁹⁰ « J'ai retenu tout ce qui concerne la propriété intellectuelle avec l'INPI sur le dépôt de marque et de nom de société. Après pareil, j'ai appris cela durant mon master. Mais campus m'a donné plus envie de m'orienter vers du marketing. Dans les brevets, j'ai appris l'aspect déposer quelque chose est aussi un moyen de se faire copier aussi ainsi que l'aspect complexité de la procédure de dépôt d'une demande de brevets ». Les items représentatifs sont : « juridique » et « procédure ».

¹⁹¹ « J'ai plutôt appris au niveau financier comme toute la partie du business plan, les comptes, le bilan, le compte de résultats, faire des prévisionnels ». Les items représentatifs sont : « plan », « marché », « étude », « besoin », « client », « produit », « aspects ».

¹⁹² Les items représentatifs sont : « faire », « monter », « rechercher », « réaliser » et « suivre ».

¹⁹³ Les items représentatifs sont : « voir », « demander », « parler », « comprendre » et « apprendre ».

Nous pouvons en déduire que cette action pédagogique a conféré aux individus de cette strate **des connaissances et des compétences pour mener à bien un projet d'affaires**. En effet, elle leur a apporté des outils concernant la problématisation, la structuration de l'idée d'affaires ainsi qu'un canevas de validation (Schmitt, Finck, Laurent, 2007) ; en somme, les différentes démarches visant à développer un projet d'affaires. **Cette action pédagogique leur a donc permis de progresser dans cette démarche, d'avoir des jalons sur lesquels ils puissent baser leur projet sans pour cela remettre en cause leurs croyances préalables ainsi que leurs représentations (apprentissage en simple boucle).**

Les apports des individus du second monde lexical sont de trois ordres. Le premier concerne la connaissance de l'étendue des différentes aides financières et des organismes utiles pour développer un projet d'affaires et créer une entreprise¹⁹⁴. Nous pouvons remarquer que le vocabulaire utilisé est moins précis que pour les créateurs d'entreprise ex-nihilo. Le second concerne la connaissance des rôles et des missions des différentes instances socio-économiques¹⁹⁵. Enfin, cette formation leur a permis d'acquérir une connaissance du monde de l'entreprise ainsi que des différentes étapes pour créer une structure¹⁹⁶. **Nous pouvons en déduire que cette action pédagogique a permis aux actuels intrapreneurs de développer leurs représentations de la carrière entrepreneuriale ainsi que leurs connaissances du monde de l'entreprise et de la démarche pour créer une entité (apprentissage en simple boucle)**

¹⁹⁴ « Celles à l'investissement, les aides que l'on peut avoir dans l'aspect fiscal. Il y avait tout cet éventail d'aide qui accompagne la création d'entreprise et qui était présente et détaillée ». Les items représentatifs sont : « création », « aides », « outil », « créer », « entreprise » et « gestion ».

¹⁹⁵ « Campus nous a permis de découvrir et de connaître toutes les institutions qui accompagnent les créateurs d'entreprise comme la CCI, l'Anvar. En dehors de l'expérience sur la création d'entreprise, campus permet de découvrir le tissu économique local et de connaître à la fois les structures et les personnes pour avoir un début de réseau après qui est importante ». Les items représentatifs sont : « notion », « découvrir », « connaître », « économique », « réseau », « monde », « partenaire » et « connaissance ».

¹⁹⁶ « On a vraiment des bases pures pour pouvoir se lancer. L'apport principal de campus c'est d'avoir une vision de l'entreprise, de comprendre comment s'y prendre pour créer sa propre structure ». Les items représentatifs sont : « visions », « réalité », « entreprise » et « créer ».

Les apports recensés dans le dernier monde lexical font référence à l'acquisition et au développement des compétences transversales utiles quelle que soit la nature de leur emploi ultérieur. En effet, le premier apport de cette formation est l'acquisition de compétences destinées à gérer un projet et à travailler en équipe¹⁹⁷. Le second apport de cette action pédagogique concerne le développement de savoirs-être entrepreneuriaux tels que la prise d'autonomie, la prise de décision, la confiance en soi pour convaincre un jury, la prise de parole en public ou devant un tiers inconnu et argumenter¹⁹⁸. Enfin, le dernier apport de la formation est l'acquisition de compétences pour gérer un projet. En effet les items représentatifs ont trait à la gestion de planning¹⁹⁹ ainsi qu'à la gestion de ressources²⁰⁰. **Nous pouvons en déduire que cette formation a permis aux individus de cette strate d'acquérir des compétences en gestion de projet et de travail en équipe (apprentissage en simple boucle) mais aussi d'acquérir des savoirs-être entrepreneuriaux (apprentissage en double boucle).**

L'objectif de notre travail est d'analyser le contenu de l'apprentissage d'anciens participants à une formation-action à l'entrepreneuriat. Pour cela, nous distinguerons l'apprentissage en :

¹⁹⁷ « Donc on a tenu avec la fonction jusqu'au bout c'est à dire que l'on a fait avancer le groupe avec les fonctions jusqu'après la présentation du jury final. On arrivait bien à se répartir les choses. Pour la prise de décision on les a fait tous ensemble. C'est pour cela qu'il faut savoir déléguer, il faut savoir écouter, prendre sur soi, savoir se remettre en question quand les autres dont remarquer que l'on va peut-être pas dans la bonne direction. En fait, j'arrive mieux à travailler en équipe depuis ce moment-la ». Les items représentatifs sont : « présentation », « équipe », « travailler », « gérer », « ensemble », « groupe », « décision », « écoute », « se remettre en question » et « direction ».

¹⁹⁸ « Lors de campus, j'ai gagné en autonomie. Lors de la présentation devant du jury, il a fallu prendre sur soi, répondre aux questions. On a du faire preuve aussi d'initiative que l'on ne fait pas quand on est étudiant. Il fallait que l'on fasse vraiment preuve d'un esprit professionnel et de se mettre dans la peau de professionnels.ca m'a donne des prises de décision sur le projet parce qu'à un moment il faut faire un choix sur certaines choses, on va fixer tel prix de vente. Peut-être la décision n'est pas bonne mais que de toute façon le pire est de ne pas prendre de décision. Cela donne cette capacité d'assumer sa décision, d'arrêter la décision, de voir tous les arguments nécessaires. Pour ne pas tomber dans le travers de l'indécision il faut que quelqu'un prenne une décision et c'est quelque chose que j'étais incapable de faire et c'est là où le travail ». Les items représentatifs sont : « décision », « oral », « répondre aux questions », « présentation », « confiant », « prise de parole », « entretien », « dire » et « arguments ».

¹⁹⁹ Les items représentatifs sont : « temps », « planning » et « échéances ».

²⁰⁰ Les items représentatifs sont : « information », « capacités », « initiatives » et « tâches ».

- simple boucle quand les apports de la formation concernent l'acquisition ou la maîtrise d'outils pour développer un projet d'affaires ne modifiant pas une trajectoire de carrière. Ces compétences portent sur la connaissance du monde socio-économique, les compétences en gestion de projet et d'équipe ainsi que celles concernant les démarches de la création d'entreprise. Il s'agira alors d'un apprentissage en simple boucle qui n'a pas d'influence sur le changement de trajectoire car il conforte un choix initial ;
- double boucle quand l'apprentissage peut avoir des incidences sur le changement de carrière. Cet apprentissage concerne des éléments cognitifs tels que le changement de croyances et de représentations de l'entrepreneuriat ainsi que la cohésion entre les aspirations professionnelles et le projet d'affaires.

Si nous croisons ces résultats avec les variables discriminantes de chaque monde lexical, nous obtenons ceci (Tableau 17) :

	Mode lexical 1	Mode lexical 2	Mode lexical 3
Principales variables discriminantes	<u>Implication</u> : moyenne dans la formation (direction de l'équipe, formation perçue comme un jeu)	<u>Implication</u> : inexistante (formation perçue comme un jeu, pas de direction de l'équipe)	<u>Implication</u> moyenne dans la formation (formation perçue comme réelle, pas de direction de l'équipe)
	<u>Motivation</u> : accompagnement	<u>Statut entrepreneurial actuel</u> : intrapreneur	<u>Motivation</u> : vie professionnelle
	<u>Statut entrepreneurial actuel</u> : créateur d'entreprise ex-nihilo	<u>Domaine de formation</u> : technique	<u>Statut entrepreneurial actuel</u> : employé
			<u>Domaine de la formation</u> : gestion
Qualification de l'apprentissage	Simple boucle	Simple boucle	Double boucle

Tableau 17 : Tableau récapitulatif recensant les variables discriminantes et le niveau d'apprentissage effectué

A la suite de ce constat, nous pouvons en déduire que :

- **les niveaux d'implication et le degré de motivation semblent corrélés. En effet, les individus s'étant le plus impliqués²⁰¹ sont ceux qui avaient un niveau de motivation significatif ;**
- **l'apprentissage en double boucle ne peut s'effectuer que si le niveau de motivation est significatif et si l'implication est liée à l'attribution de sens à la formation (formation perçue comme non fictive) ;**
- **si les variables concernant l'implication et la motivation ne sont pas significatives, il ne peut pas y avoir de changement de cognition, seul un apprentissage en simple boucle peut s'effectuer.**

Nous pouvons en déduire que la formation à l'entrepreneuriat a pour objectif d'inculquer des compétences techniques, de fournir une boîte à outils nécessaire à l'entrepreneur pour créer et gérer son entité mais aussi pour favoriser les attitudes et les comportements entrepreneuriaux en levant les barrières psychologiques envers l'acte de créer (attitudes entrepreneuriales, valorisation de l'entrepreneur, la structuration du projet). La formation-action Campus Entrepreneur permet d'acquérir ces compétences quel que soit le statut actuel des anciens participants. Ces derniers ont acquis, grâce à cette action pédagogique, des outils qu'ils mettent en pratique dans leur métier actuel quels que soient leurs niveaux d'implication et les motifs de participation.

Dans le chapitre suivant, nous analyserons de manière critique ces résultats au vu de la littérature (Section I). Puis, nous exposerons les limites de notre travail (Section II).

²⁰¹ Soit en dirigeant l'équipe, soit en considérant la formation comme se déroulant dans des conditions réelles.

Résumé du chapitre

Notre étude se différencie des travaux existants par l'analyse de discours effectuée auprès des anciens participants d'une formation- action. Afin de collecter les données, nous avons procédé à des entretiens semi-directifs auprès d'anciens participants à la formation Campus Entrepreneur. Après retranscription et validation par l'intéressé, nous avons traité les données à l'aide d'un logiciel d'analyse de données textuelles dénommé Alceste.

A l'issue de l'analyse des données recueillies lors de la phase exploratoire, nous en avons déduit que le contenu de l'apprentissage (en simple et en double boucles) diffère selon deux variables discriminantes : le degré de motivation pour participer à cette action pédagogique ainsi que le niveau d'implication des participants dans cette formation (direction de l'équipe ou l'aspect fictif de la formation).

A l'issue de cette étude exploratoire, nous avons émis des conjectures testées sur un échantillon plus important de la population (quarante-sept entretiens). Après avoir effectué les mêmes étapes lors de la collecte et le traitement des données, nous avons analysé les résultats obtenus sous Alceste. Les résultats montrent qu'un apprentissage en double boucle ne peut s'effectuer que si le participant a une motivation préalable à la formation et si il considère que cette formation se déroule dans un cadre proche de la réalité.

Dans le cas contraire, les schèmes cognitifs des participants ne sont pas modifiés et seul un apprentissage en simple boucle s'opère.

CHAPITRE VI

LA PORTÉE ET LES PROLONGEMENTS DE L'ÉTUDE

Notre problématique est de définir le contenu de l'apprentissage d'anciens participants à une formation à l'entrepreneuriat. Plus précisément, notre travail vise à déterminer dans quelle mesure une formation à l'entrepreneuriat permet aux participants d'effectuer un apprentissage en simple et/ ou double boucle(s). Après une étude empirique et un retour à la littérature, nous avons pu isoler deux facteurs influençant sur le contenu de l'apprentissage : la motivation et le niveau d'implication des participants.

Dans ce chapitre, nous exposerons les mesures de validité de notre recherche ainsi que les limites de notre étude (Section I). Puis, nous analyserons les résultats aux regards de la littérature (Section II) avant de conclure sur l'élaboration de préconisations managériales et théoriques (Section III).

La première section de ce chapitre sera consacrée à l'étude critique des résultats (Section I).

Section I. L'analyse des résultats aux regards de la littérature

Nous constatons que les résultats entrent en consonance avec ceux obtenus lors des différentes études analysant le contenu de l'apprentissage des participants à une formation à l'entrepreneuriat. Nous pouvons en déduire qu'une formation à l'entrepreneuriat peut permettre aux participants d'effectuer un apprentissage en simple et en double boucles.

Concernant l'apprentissage en simple boucle, nous observons que les participants d'une action pédagogique peuvent acquérir les connaissances des différentes démarches pour créer une entreprise (O.C.D.E. ; 2009) ainsi que les connaissances des différents moyens et institutions pour financer un projet d'affaires (O.C.D.E., 2009 ; Barès, Houé et Jacquot, 2011). De plus, une formation à l'entrepreneuriat peut renforcer les connaissances antérieures sur la manière de démarrer, structurer et gérer un projet d'affaires (Schaper, 2007). Ensuite, une formation peut permettre le développement du sentiment d'auto-efficacité entrepreneuriale (Ehrlich et al., 2000; Noël, 2001 ; Zhao et al., 2005). Ce sentiment n'est pas neutre car comme le montre l'étude de Chen et al. (1998), il peut influencer sur le désir d'adopter une carrière entrepreneuriale. Enfin, selon les travaux de Hansemark (1998), la formation peut permettre de renforcer le locus de contrôle des participants.

Concernant l'apprentissage en double boucle, nous constatons qu'une formation à l'entrepreneuriat peut permettre aux participants de développer des attitudes favorables à l'entrepreneuriat (Johannisson, 1991 ; Autio et al., 1997 ; Gorman et al., 1997 ; Kourilsky et Walstad, 1998). De plus, elle peut influencer positivement sur leur trajectoire professionnelle en leur permettant de susciter un intérêt pour la carrière entrepreneuriale et la percevoir comme une possibilité de carrière future à

plus ou moins longs termes (Tkachev et Kolvereid, 1999 ; Audet et D'Ambroise, 2001 ; Tounès, 2003). En effet, différentes études montrent que la formation à l'entrepreneuriat peut impacter sur le niveau d'intention entrepreneuriale (Andrén et Uudelepp, 1996 ; Kolvereid et Moen, 1997 ; Noël, 2001 ; Lüthje et Franke, 2003 ; Peterman et Kennedy, 2003 ; Souitaris et al., 2006) (Tableau 18) :

auteurs de l'étude	Effets de la formation	
O.C.D.E. (2009)	L'acquisition de connaissances des différentes démarches pour créer une entreprise	
O.C.D.E. (2009)	L'acquisition de connaissances des différents moyens et institutions pour financer un projet d'affaire	
Schaper (2007).	Le renforcement des connaissances antérieures sur la manière de commencer, structurer et gérer un projet d'affaires	
Ehrlich et al. (2000)	Le développement le sentiment d'auto-efficacité entrepreneuriale	
Noël (2001)		
Zhao et al; (2005)		
Hansemark (1998)	Le renforcement du locus de contrôle	
Gorman et al. (1997)	Le développement d'attitudes favorables à l'entrepreneuriat	
Kourilskiy et Walstad (1998)		
Johannisson (1991)		
Autio et al. (1997)		
Audet (2001)		
Tkachev et Kolvereid (1999)		
Tounès (2003)		
Lans et al. (2010)		
Andrén et Uudelepp (1996)		L'accroissement du niveau d'intention entrepreneuriale
Carayannis et al. (2003)		
Kolvereid et Moen (1997)		
Lüthje et Franke, (2003)		
Mitchell et al. (2000)		
Noël (2001)		
Peterman et Kennedy (2003)		
Pruett et al. (2009)		
Souitaris et al. (2006)		
Wilson et al. (2004)		

Tableau 18 : Recensement des études portant sur l'apprentissage des participants à une formation à l'entrepreneuriat

Toutefois, nous n'avons pas recensé d'étude montrant un lien entre la motivation pour participer à une formation à l'entrepreneuriat, l'implication des participants et le contenu de l'apprentissage. Nous pouvons supposer que cette relation émane peut-être des caractéristiques du public visé par la formation Campus Entrepreneur.

Quelle que soit la nature de cet apprentissage, les études montrent que le contenu de l'apprentissage dépend de facteurs personnels tels que la participation active au sein d'associations ou la participation à des cours de gestion d'entreprise (Chen Greene Crick, 1998 ; Luthje et Franke, 2003 ; Boissin, Chollet et Emin, 2009). En effet, différents travaux mettent en exergue que la formation à l'entrepreneuriat peut influencer et stimuler les étudiants à choisir une carrière entrepreneuriale si le contenu pédagogique de cette formation entre en consonance avec leurs expériences d'apprentissage antérieures (Shapiro et Sokol, 1982 ; Brenner et al., 1991 ; Johannisson, 1991 ; Hart et Harrison, 1992 ; Fleming, 1994 ; Zellweger et al., 2010).

Cependant, outre les facteurs personnels, nous constatons que d'autres facteurs influent sur cet apprentissage. Le premier facteur est sociologique. En effet, l'apprentissage à l'entrepreneuriat des participants est favorisé par la présence d'entrepreneur ou de personnes propriétaires d'entreprises au sein de l'entourage des participants (Matthews et Moser, 1995 et 1996 ; Scott et Twomey, 1998). En second lieu, nous constatons que la position sociale des parents a un effet sur le contenu de l'apprentissage. En effet, les études de Begley et al. (1997) et de Schmitt Rodermund (2004) montrent que plus la position sociale des parents est élevée, plus l'acquisition et le développement de l'esprit d'entreprise et d'entreprendre sera facilité. Nous pouvons émettre l'hypothèse que les instances primaires peuvent transmettre des normes et une culture propices au développement de ces esprits à long terme (Hayton et al., 2002 ; Luthje et Franke,

2003 ; Turker et Sonmez Selcuk, 2008 ; Boissin , Chollet et Emin, 2009)²⁰².

Dans cette section, nous avons interprété les résultats au vu de la littérature. Dans la section suivante, nous exposerons les mesures de validité de notre recherche ainsi que les limites de cette étude (Section II).

Section II : La discussion des résultats

Afin de garantir la scientificité de son travail de recherche, le chercheur doit présenter les mesures de fiabilité ainsi que celles de validité (1.).

1. La fiabilité et la validité de la recherche

Les mesures de fiabilité regroupent les dispositifs mis en œuvre par le chercheur visant à garantir la scientificité du travail de recherche lors de la collecte et l'analyse des données empiriques utilisées pendant cette étude. Quand cela était possible, nous avons procédé à une triangulation des données²⁰³ dans le but de recouper les informations recueillies par différentes sources. Pour cela, nous avons

²⁰² Selon l'étude de Boissin, Chollet et Emin (2009, p.14), « nous trouvons également, conformément à la littérature, des différences entre les étudiants qui ont un parent ou un proche ayant créé une entreprise et les autres. En effet, 31 % des étudiants ayant au moins un parent créateur d'entreprise ont l'intention de créer plus tard leur entreprise (13 % pour les autres). De même, 23 % des étudiants ayant des proches créateurs ont l'intention de créer une entreprise (12 % sinon). Des différences importantes sont aussi observées en ce qui concerne l'entourage des étudiants et leur degré d'attirance entrepreneuriale. 72 % des étudiants ayant un de leurs parents créateurs d'entreprise sont attirés par la création d'activité contre 58 % pour les autres. De même que 69 % des étudiants ayant un proche créateur sont attirés par la création contre 53 % pour les autres. Le fait que les étudiants aient un parent ou un proche créateur d'entreprise semble bien aussi modifier le niveau de confiance qu'ils portent sur leur capacité à gérer un processus entrepreneurial. Nous observons que 63 % des étudiants ayant un parent créateur d'entreprise se sentent capables de créer une entreprise (40 % sinon). 54 % des étudiants ayant un proche créateur se sentent capable (38 % sinon) ».

²⁰³ La triangulation des données consiste à utiliser différentes méthodes complémentaires et concurrentes dans la collecte des données afin de recouper les informations, de mettre en lumière les dissonances possibles et d'améliorer l'interprétation des résultats.

recueilli les données sur les différents supports dont nous disposions en interne²⁰⁴ avant et éventuellement après chaque entrevue.

De plus, afin de diminuer les biais de collecte d'information, chaque entretien a été enregistré par dictaphone après l'obtention de l'accord de l'enquêté. Puis nous avons retranscrit le contenu sous format numérique à l'aide d'un logiciel de traitement de texte²⁰⁵. Ensuite, nous avons envoyé l'entretien sous format numérique à chaque interviewé pour validation. Si toutefois l'enquêté souhaitait des modifications dans la retranscription de l'entretien, nous lui avons demandé de les effectuer afin de limiter le biais d'interprétation du chercheur. Lorsque cela n'a pas été possible, nous avons effectué ces modifications nous-mêmes puis demandé la validation par l'enquêté.

Enfin, afin que les résultats obtenus par Alceste soient fiables, le corpus doit réunir les quatre conditions suivantes : l'exhaustivité, la pertinence, la représentativité et l'homogénéité. Afin de satisfaire la condition d'exhaustivité, nous avons effectué des entretiens semi-directifs auprès d'un échantillon significatif (quarante-sept entretiens). De plus, chaque strate est composée d'au moins dix individus correspondant à l'effectif minimum promulgué par Miles et Huberman (2003). Concernant la condition de pertinence, nous n'avons retenu que le contenu de l'entretien correspondant aux apports de la formation. Les informations restantes ont été recueillies dans le but de comprendre la situation de l'enquêté et de déterminer des éléments explicatifs. La condition de la représentativité a été garantie par une collecte des données effectuée jusqu'à l'obtention de la saturation empirique et théorique. Enfin, afin de garantir la condition d'homogénéité, nous constatons que la taille des corpus de chaque strate est similaire.

²⁰⁴ *I.e.* les informations présentes dans le dossier de candidature, le *business plan* rendu à la fin de la formation, les différents questionnaires réalisés avant et après la formation, les écrits scientifiques ainsi que les propos recueillis après des coéquipiers de l'interviewé voire des formateurs et des tuteurs encadrant les équipes.

²⁰⁵ Les entretiens ont été retranscrits à l'aide du logiciel Word.

Après avoir défini les mesures de fiabilité mises en œuvre pour garantir la scientificité de cette étude, analysons, à présent les mesures de validité. Contrairement aux mesures de fiabilité portant sur les données empiriques, les mesures de validité visent à garantir la scientificité des instruments de mesures²⁰⁶ mis en place par le chercheur dans le processus de collecte, de traitement et d'analyse des données (Miles et Huberman, 2003). Cette validité est de deux ordres : la validité interne et externe (Evrard et al., 2003).

La validité interne « est l'assurance que les variations de la variable de réponse (ou variable dépendante ou variable à expliquer) sont causées uniquement par les variations dépendantes (ou explicatives) » (Evrard et al., 2003, p.68). La validité interne a pour finalité de limiter de biais provenant du chercheur ou du terrain d'étude. En effet, le chercheur peut émettre des biais affectifs (Mucchielli, 2006). Ce dernier peut consciemment ou non induire les réponses lors de la formulation des questions. Il peut émettre des évaluations morales sur les réponses collectées. De plus, il peut mal interpréter ou biaiser les reformulations qui peut amener l'enquêté vers des propos qu'il n'a pas émis ou encore marquer une empathie trop importante qui peut affecter sa capacité à interpréter les données.

Pour éviter l'intervention de ces biais, le chercheur doit prendre différentes précautions. Il peut avoir une écoute active lors des entretiens *i.e.* entendre et comprendre les propos de l'enquêté en privilégiant l'écoute plutôt que l'interprétation. L'interviewer doit adopter une posture de neutralité, de retrait par rapport aux propos tenus. De plus, il peut veiller à recentrer le sujet sur la trame et le guide d'entretien et s'assurer d'avoir le temps nécessaire pour l'analyse et le recul pour analyser les données. Il peut aussi effectuer une analyse à froid et approfondie afin d'obtenir des résultats fiables en reprenant les interviews ainsi qu'en prenant en considération le contexte. Enfin, afin d'éviter l'interprétation d'une seule personne qui peut être susceptible d'être prisonnière de ses propres

²⁰⁶ « Une analyse est valide lorsque la description qu'elle donne du contenu du document est significative pour le problème posé et reproduit fidèlement la réalité qu'elle traduit » (Grawitz, 1993, p.555).

représentations et ses schèmes cognitifs, il peut confronter les points de vue de différentes personnes. A chaque étape de notre collecte de données, nous avons veillé à ce que ces conditions soient remplies.

Outre ces biais affectifs provenant du chercheur, cinq autres biais issus du terrain d'étude peuvent émerger. Ces derniers peuvent concerner la perte de données lorsque le chercheur ne détient pas d'accès à la cible ou quand il y a un taux important de perte d'individus au cours de la collecte des données. Pour limiter ce biais, nous avons collecté les informations provenant de différentes archives disponibles et effectué des relances par courrier et/ ou courriel pour capter la cible.

D'autres biais dus à un effet d'histoire peuvent apparaître quand les personnes n'ont pas la même perception selon le recul qu'elles en ont. Pour cela, nous avons intégré la variable temporelle dans le guide d'entretien afin d'en tenir compte lors du traitement.

De plus, le biais de rationalisation à posteriori du parcours peut émerger. Cela est le cas quand les personnes enquêtées rationalisent leur parcours à posteriori. Pour limiter ce biais, nous avons intégré la variable temporelle dans le guide d'entretien et l'analyse.

Le troisième biais pouvant apparaître est celui de la désirabilité sociale. En effet, les enquêtés peuvent vouloir se présenter sous un jour favorable à ses interlocuteurs. Pour cela, nous leur avons présenté le cadre de l'étude et précisé que cela s'inscrit dans un travail de recherche scientifique non commandité par la Maison de l'Entrepreneuriat du Limousin ou une autre institution. Enfin, nous leur avons précisé qu'il n'y a pas de jugement de valeur sur les réponses obtenues, ni de présence de réponses justes ou fausses.

Le dernier biais peut être lié au contexte de la formation. En effet, les résultats peuvent éventuellement varier selon le contexte d'apprentissage et selon les

interactions entre les équipes et les membres d'une même équipe. Le cadre de la formation telle la présence d'une ambiance conviviale, d'un esprit d'équipe, le fait d'avoir remporté le concours par exemple sont autant d'éléments pouvant influencer le jugement. Pour cela, nous nous sommes renseigné sur l'ambiance de travail, l'état d'esprit global, la motivation lors de la participation à cette action pédagogique ainsi que du statut obtenu à l'issue de la formation (la place de l'interviewé dans le classement à l'issue du concours) ;

Enfin, nous avons utilisé un logiciel de discours quantifiant les occurrences et repositionnant graphiquement les items pertinents du corpus afin d'objectiver et crédibiliser l'approche linguistique.

Comme nous pouvons le remarquer, nous avons mis en place différentes mesures garantissant la validité interne de l'étude. Toutefois, les mesures de validité interne ne suffisent pas à elles-seules à garantir la validité des instruments de mesure. En effet, il convient d'exposer les mesures de validité externe.

La validité externe représente « les possibilités (et limites) d'extrapolation des résultats et conclusions de la recherche (ou de l'étude) à l'ensemble du domaine qui a été l'objet de l'investigation, ou éventuellement, à un domaine plus vaste » (Evrard et al., 2003, p.68). Dans cette étude, cette validité est garantie par les tests de significativité déterminés par le logiciel Alceste. En effet, ce logiciel effectue un test de χ^2 pour chaque occurrence et chaque classe. De plus, la multiplication des unités d'analyse a permis d'atteindre un niveau de saturation empirique²⁰⁷ non atteint lors de la phase exploratoire.

Afin de garantir la scientificité de notre travail, nous avons mis en place différentes mesures de validité et de fiabilité. Toutefois, malgré ces dispositifs, cette étude présente des limites concernant le terrain d'étude et la généralisation des

²⁰⁷ La saturation empirique s'obtient quand les nouvelles données recueillies ne permettent pas d'obtenir d'information supplémentaire et qu'elles s'insèrent facilement dans les cadres établis (Bachelard, 1971).

résultats (2.)

2. Les limites de cette étude

Les limites de notre travail porte sur trois éléments : le terrain d'étude, la validité des résultats empiriques ainsi que les grilles théoriques mobilisées.

Notre terrain d'étude concerne l'action pédagogique phare de la Maison de l'Entrepreneuriat du Limousin intitulée Campus Entrepreneur. Les archives ainsi que nos investigations nous ont permis de trouver la majorité des anciens participants et de constituer un fichier répondant à notre objet de recherche. En effet, nous avons retrouvé 47,33% de la population totale. Si ce taux de retour est estimé satisfaisant aux regards des critères de scientificité, cette proportion peut engendrer des biais. En effet, nous n'avons pas pu recenser les coordonnées et, *à fortiori* contacter, la population entière. L'échantillon peut être, de fait, biaisé dans la mesure où nous n'avons pas pu prendre en compte l'ensemble de la population pour déterminer nos critères pour constituer l'échantillon de la phase exploratoire. De plus, les personnes ayant répondu à nos courriers étaient peut-être celles ayant eu un souvenir concernant cette formation plus favorable que les autres. Ce fait pourrait engendrer un biais d'empathie ou de désirabilité sociale. Enfin, excepté l'évocation d'un manque de temps par certaines personnes s'étant finalement désistées pour participer à cette étude, nous ne connaissons pas les raisons de refus des autres personnes. Ainsi, nous ne pouvons pas savoir si cette formation leur a effectivement apporté des connaissances et ou compétences complémentaires comme cela est le cas pour les échantillons retenus.

Comme nous l'avons déterminé, la généralisation des résultats représente les possibilités d'extrapolation des résultats obtenus à l'ensemble de la population mère et, *à fortiori*, pouvant être transférés à d'autres terrains d'étude ayant les mêmes caractéristiques et le même objet de recherche. La généralisation des résultats vise donc à assurer la validité externe. La dernière limite du terrain

concerne l'échantillon de la seconde phase de notre étude. En effet, pour des raisons pratiques, nous avons effectué cette phase durant l'été 2010²⁰⁸ car la saison estivale est généralement celle où la population active peut vaquer à des préoccupations autres que celles du travail. Nous avons déterminé un échantillon à l'aide des critères de sélection de la phase exploratoire.

Toutefois, une grande proportion des personnes ayant donné leur accord préalable s'est finalement désistée. Nous avons donc réalisé cette étude non pas sur un échantillon défini à priori mais sur un échantillon défini aléatoirement car nous étions tributaires des disponibilités des personnes constituant notre terrain d'étude ainsi que du temps impartis pour réaliser cette étude.

Comme nous l'avons analysé dans le chapitre précédent, Alceste est un logiciel qui effectue de manière automatique des opérations de segmentation, d'identification et de lemmatisation (Lebart et Salem, 1994). Cependant, ce logiciel induit des limites à notre étude. En effet, pour obtenir un résultat signifiant, deux conditions sont à vérifier (Reinert 2000) : le corpus se présente comme un tout ayant une certaine cohérence. Il doit être suffisamment volumineux pour que l'élément statistique entre en ligne de compte.

Notre étude remplit ces deux conditions. Toutefois, nous remarquons un manque d'homogénéité dans la distribution des u.c.e. dans chaque classe déterminée. En effet, le troisième monde lexical regroupe 57% des u.c.e. totaux. Les résultats de ce logiciel pouvant être « instables » quand l'étendue du corpus varie, nous pouvons en conclure que ce fort pourcentage centralisé autour d'un seul monde lexical peut induire un biais de sur-représentation d'un monde lexical qui peut entraîner des biais dans les résultats de ce logiciel.

Enfin, notre travail repose sur les perceptions des anciens participants. Nous avons donc fait appel à leur mémoire concernant la formation ainsi que les apports

²⁰⁸ La collecte des données s'est effectuée de juin à fin août 2010.

de cet enseignement encourageant le risque de voir les informations déformées par rapport à la réalité des faits.

Les résultats de notre étude montrent que les individus sensibilisés à l'entrepreneuriat effectuent un apprentissage en simple boucle quand ils s'impliquent dans la formation et attribuent un sens (tel que la concrétisation d'un projet d'affaires réel) tandis que les personnes souhaitant être sensibilisées à l'entrepreneuriat et s'impliquant dans l'action pédagogique acquièrent des représentations à l'entrepreneuriat (apprentissage en double boucle). **Nous pouvons en déduire qu'un apprentissage à l'entrepreneuriat peut s'effectuer quel que soit le profil des individus si les formateurs prennent en compte les facteurs motivationnels et veillent à ce que les individus d'une formation soient impliqués dans leur apprentissage.**

Après avoir exposé les mesures de validité et les limites de cette étude, nous établirons, dans la section suivante, des préconisations managériales à destination de quatre cibles : les chercheurs, les instances institutionnelles, les pédagogues à l'entrepreneuriat et les dirigeants d'entreprise (Section III).

Section III. Les préconisations managériales

Nos préconisations sont orientées sur trois points : dans quelle mesure développer un climat motivationnel propice à l'apprentissage ? (1.) Quels sont les autres outils pouvant favoriser l'apprentissage à l'entrepreneuriat ? (2.) Quelles sont les pistes possibles pour améliorer l'évaluation des formations à l'entrepreneuriat ? (3.)

1. Comment développer un climat motivationnel propice à l'apprentissage ?

Afin de développer un tel climat, le formateur dispose de trois outils. Il peut prendre en compte des variables cognitives influençant l'apprentissage. Puis, il peut détenir une vision constructiviste de l'apprentissage à l'entrepreneuriat. Enfin, il peut opter pour un cadre cohérent entre les objectifs, les moyens et l'évaluation.

L'objectif de notre démarche était d'analyser le contenu de l'apprentissage d'anciens participants à une formation-action à l'entrepreneuriat. Plus spécifiquement, notre travail a consisté à définir dans quelle mesure ce type de formation permet aux étudiants d'effectuer un apprentissage en simple et/ou double boucle(s). Pour cela, nous avons adopté une posture abductive intégrant des concepts des sciences de l'éducation. Comme nous l'avons défini, l'entrepreneuriat est un domaine recouvrant plusieurs disciplines. Pour répondre à notre problématique, nous avons dû nous immerger dans les sciences de l'éducation voire des sciences cognitives. Il s'agit d'une orientation que nous avons choisie préalablement et dont la nécessité s'est confirmée lors de l'interprétation de nos résultats. Les résultats obtenus montrent que la motivation préalable à la formation ainsi que le niveau d'implication au sein de l'action pédagogique ont des influences sur le contenu de l'apprentissage. Les formateurs ainsi que les organisateurs doivent prendre conscience de l'importance de ces deux dimensions dans l'apprentissage afin de personnaliser leur offre de formation et répondre au mieux aux attentes des participants et ainsi favoriser l'apprentissage des participants (Piaget, 1969). Les formateurs doivent donc prendre en compte ces dimensions. Pour cela, ils peuvent recenser avant la formation les différentes motivations des participants afin d'adapter le contenu de l'action pédagogique à leurs attentes. Les participants peuvent ainsi prendre conscience de leur motivation intrinsèque à participer à cette formation ainsi que des contours plus ou moins flous de leur projet professionnel. Ils pourront ainsi mieux appréhender leurs attentes et leurs besoins par rapport à cette action pédagogique et en discuter avec les formateurs.

Le formateur doit prendre conscience que la motivation préalable à une action pédagogique peut avoir un impact sur le contenu de l'apprentissage des étudiants. Toutefois, il doit aussi prendre en considération que la démarche entrepreneuriale s'inscrit dans une trajectoire de vie et est le fruit des différentes expériences de l'individu.

Afin de développer l'esprit d'entreprise et l'esprit d'entreprendre des étudiants, le formateur peut prendre en compte que l'apprentissage est le fruit des différentes expériences de l'individu. De plus, il peut établir un bilan sur les différents acquis et représentations des étudiants avant la formation. Cela lui permettra de connaître les aprioris des étudiants développés lors de leurs différentes expériences antérieures et ainsi détenir un point d'ancrage pour éventuellement les modifier ou les conforter.

Enfin, afin de faciliter l'apprentissage des étudiants, le formateur peut insérer différents moments au sein de la formation. Par exemple, ces différents moments peuvent concerner l'acquisition de connaissances en cours magistral, le développement d'actions nécessitant l'autonomie et l'implication des étudiants et la restitution de la part des étudiants des différentes difficultés rencontrées ainsi que du cheminement effectué.

Outre les instances d'apprentissage en formation initiale, les dirigeants d'entreprises doivent prendre conscience que l'apprentissage à l'entrepreneuriat peut s'effectuer tout au long de la vie. Comme nous l'avons déterminé, les comportements entrepreneuriaux peuvent être source d'avantages concurrentiels et de création de valeur. Comme tout lieu de socialisation, l'entreprise peut être un lieu d'apprentissage. Ainsi, les préconisations à destination des cadres et dirigeants d'entreprise concernent la mise en place d'une dynamique et une culture entrepreneuriale propice à la prise d'initiative individuelle. Comme nous l'avons déterminé, dans cette étude nous qualifions « d'employé » un salarié qui n'adopte pas, par choix ou par défaut, de comportement entrepreneurial. Afin de favoriser le développement de l'esprit d'entreprise et d'entreprendre, les dirigeants doivent

veiller à inculquer des représentations de l'entrepreneuriat (l'apprentissage en double boucle). Pour cela, ils doivent développer des actions afin de sensibiliser les employés à la multiplicité des actes entrepreneuriaux ainsi qu'aux bénéfiques pour l'entité et pour le salarié en les impliquant dans de nouveaux projets d'équipe. De même, les dirigeants doivent essayer de détecter les personnes les plus à même de prendre des initiatives afin de disposer d'un vivier d'intrapreneurs potentiels. Les dirigeants peuvent mettre à disposition des outils afin de sensibiliser les salariés à l'entrepreneuriat et développer les capacités entrepreneuriales de ses salariés (apprentissage en simple ou en double boucle). Pour cela, les dirigeants peuvent développer une attitude proactive en veillant au développement de l'esprit d'équipe en établissant des projets cohérents avec la stratégie et en intégrant différents salariés de différents poste et de différents niveaux hiérarchiques. De plus, ils peuvent développer des espaces de créativité, soutenir et valoriser les intrapreneurs actuels.

De plus, l'entreprise peut créer un cadre propice à ce projet en développant notamment les pratiques d'essaimage et l'accompagnement à l'entrepreneuriat. Effectuées à « chaud » ou « à froid²⁰⁹ », ces pratiques sont bénéfiques pour la structure ainsi que pour le salarié. En effet, par ce recours, l'entreprise peut, valoriser économiquement des brevets ou technologies. De plus, cela peut influencer la communication publique en valorisant l'image de l'entreprise soucieuse du devenir de ses salariés et du développement économique. Pour le salarié, cela permet de disposer d'une structure de soutien pour être accompagné dans sa démarche entrepreneuriale. Elle peut effectuer cela par la formation

²⁰⁹ L'essaimage est qualifié « à chaud » ou « passif » quand l'entreprise aide ses salariés à créer une entreprise suite à un licenciement effectif ou à venir. L'essaimage « à froid » ou défini comme « actif » intervient quand le salarié souhaite créer une entreprise pour sa réalisation personnelle (Husson, 2004).

professionnelle continue²¹⁰. Outre l'utilisation de la formation continue, différents facteurs peuvent faciliter cette mise en place tels que la prise de conscience de l'équipe dirigeante des enjeux de l'intrapreneuriat ainsi qu'une implication réelle pour développer de telles actions entrepreneuriales, la mise en place d'actions de valorisation des comportements intrapreneuriaux afin que le salarié requière une motivation et une satisfaction objective²¹¹ et subjective²¹² à adopter des comportements intrapreneuriaux. Les dirigeants peuvent aussi instaurer des règles organisationnelles favorables en réduisant par exemple les barrières à la créativité, en développant un accompagnement pour aider les salariés à surmonter les obstacles et les soutenir. Ils peuvent aussi développer une culture d'entreprise propice à l'entrepreneuriat en situant le salarié au centre de la réflexion.

2. Quels outils pour favoriser l'apprentissage à l'entrepreneuriat ?

Afin de favoriser l'apprentissage, le formateur dispose de différents outils. En effet, il peut effectuer une évaluation tout au long du processus d'apprentissage afin de mettre en lumière les meilleures pratiques et recenser les pistes d'amélioration en procédant à des évaluations tout au long du processus d'apprentissage. De plus, il peut essayer de créer une dynamique entre les anciens participants et les nouveaux participants de la formation. Enfin, le développement des actions pédagogiques à l'entrepreneuriat dès le plus jeune âge peut constituer le troisième levier favorisant l'apprentissage à l'entrepreneuriat.

²¹⁰ Conformément au Code du travail, nous pouvons distinguer différentes formations professionnelles continues :

- les formations d'adaptation et de développement des compétences visant à favoriser l'adaptation du salarié à son poste de travail ;
- les formations de conversion visant à permettre aux salariés d'accéder à un poste exigeant une qualification différente de son poste actuel ;
- les formations d'entretien et de perfectionnement des connaissances visant à développer la culture des salariés ou de parfaire leurs compétences et qualifications ;
- les bilans de compétences visant à mettre en exergue les aspirations des salariés ainsi que leurs compétences actuelles et potentielles.

²¹¹ Ceci peut prendre la forme, par exemple, d'une amélioration de son statut professionnel.

²¹² Notamment par le sens donné à son travail et, *in fine*, à son identité professionnelle, le sentiment d'être impliqué et investi dans l'organisation.

Après un état de la littérature, nous distinguons quatre types d'évaluation : l'évaluation diagnostique, formative, sommative et certificative. Chacune d'elles détient des caractéristiques propres et intervient à différents moments dans le processus d'évaluation (Figure 29) :

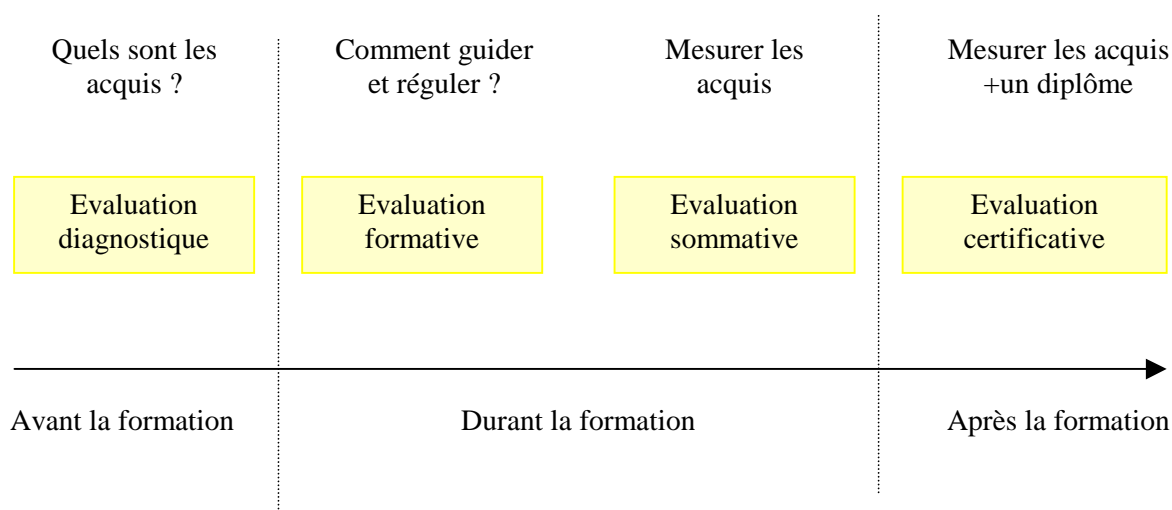


Figure 29: Le processus d'évaluation des formations

L'évaluation diagnostique vise à déterminer les attentes et les acquis des participants avant la formation. Contrairement à l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative intervient au cours de l'action pédagogique. Elle vise à déterminer les moyens d'actions que détient le formateur pour guider et accompagner l'enseigné dans son processus d'apprentissage et l'atteinte des objectifs pédagogiques. Pour cela, le formateur peut associer l'enseigné au processus d'évaluation. Cela peut se traduire notamment par l'instauration d'évaluations intermédiaires ainsi qu'un dialogue entre le formateur et l'enseigné durant le processus d'apprentissage (Bloom, 1979). Qualifiée d'évaluation formative²¹³, ce type d'évaluation détient plusieurs avantages pour le formateur et l'évalué. En effet, il permet au formateur de connaître la progression des étudiants dans leur apprentissage ainsi que leur cheminement et les difficultés rencontrées les

²¹³ « L'évaluation formative est donc un ensemble de procédures indiquant non seulement si les objectifs visés sont atteints, mais aussi de quelle façon ils le sont. Elle englobe donc, non seulement les résultats, mais aussi les méthodes, les décideurs, les personnels et tous les éléments qui interviennent dans le déroulement de la pratique. Elle intervient en cours d'activité avec l'intention de rétroagir sur la pratique. » (Agostinelli, 2010, p. 38).

empêchant d'atteindre les objectifs pédagogiques. De plus, il permet au formateur de connaître les attitudes des enseignés ainsi que les dispositions psychologiques dans lesquelles ils se situent (Gervais, Nadeau et Barnabé, 1996). Enfin, il permet au formateur d'identifier et éventuellement de modifier les tâches que les étudiants doivent réaliser en vue d'atteindre les objectifs et ainsi améliorer l'accompagnement du public visé (Marsh, Fleiner et Thomas, 1975 ; Overall et Marsh, 1979 ; Outcalt, 1980 ; Bernard, Postiaux et Salcin, 2000).

Concernant l'enseigné, l'évaluation formative permet d'accroître la valeur et la portée des apprentissages en créant un libre espace de discussion entre ces derniers et les formateurs. Les enseignés peuvent ainsi exprimer leurs inquiétudes, les difficultés rencontrées, les outils manquants pour les résoudre et ainsi participer à leur projet éducatif. De plus, grâce à ce type d'évaluation, les enseignés peuvent développer des compétences d'auto-évaluation. En effet, cela leur permet de prendre conscience et d'exprimer le cheminement effectué et à venir pour atteindre les objectifs pédagogiques (Perrenoud, 1998).

Enfin, les évaluations sommatives²¹⁴ et certificatives consistent à déterminer les acquis des participants. L'évaluation sommative désigne toute épreuve de notation visant à vérifier l'ensemble des compétences des étudiants à l'issue de la période d'apprentissage (Lentillon-Kaestner, 2008) alors que l'évaluation certificative consiste à « certifier socialement (devant les autorités institutionnelles, les parents, les enfants et les collègues) les effets d'une action menée et considérée comme achevée. » (Ketele, 2010, p. 28.). Ces évaluations peuvent s'effectuer pendant ou après la formation. Afin de limiter l'apparition de biais, les procédures d'évaluation doivent être explicites, fiables et pertinentes au vu des objectifs pédagogiques attendus différents de notre objet d'étude.

²¹⁴ L'évaluation sommative désigne toute épreuve de notation visant à vérifier l'ensemble des compétences des étudiants à l'issue de la période d'apprentissage (Lentillon-Kaestner, 2008).

Concernant l'évaluation des formations à l'entrepreneuriat, nous constatons que les évaluations sommatives et certificatives prédominent. Bien que nécessaires dans la compréhension de l'apprentissage, les évaluations diagnostiques et formatives restent confidentielles. Or, comme nous l'avons déterminé précédemment la motivation et l'implication des participants ont une influence sur l'apprentissage. Il paraît donc judicieux d'intégrer ces deux types d'évaluations afin d'améliorer les pratiques d'enseignement.

Grâce à la constitution d'une base de données actualisée, les anciens participants pourront constituer un réseau pouvant aider les nouveaux participants, faire partager leurs expériences et ainsi véhiculer une image positive de ce concours. Ceci peut prendre des formes diverses et variées telle une réunion annuelle, la célébration des vingt ans de la formation Campus Entrepreneur, la constitution d'une association d'« anciens campusiens », la participation à des manifestations aux sessions de formations. Outre la participation à des événements ponctuels, les anciens participants devenus intrapreneurs ou créateurs d'entreprises pourraient effectuer des actions d'accompagnement des participants actuels souhaitant créer une entreprise afin de les rassurer, de les aider dans leurs démarches.

Outre la mise en place d'un réseau d'anciens participants, nous préconisons le développement d'actions de sensibilisation à l'entrepreneuriat au sein des instances de formation primaire et secondaire. En effet, les résultats de l'étude de Valera Jimenez (2001) montrent que le niveau d'intention entrepreneuriale est plus élevé si la sensibilisation à l'entrepreneuriat s'effectue dès le plus jeune âge. Sensibilisés jeunes, les participants peuvent se former des premières représentations à l'entrepreneuriat ainsi qu'un sentiment de compétence pouvant être conforté par des expériences ultérieures. Des actions effectuées dès le premier âge pourraient ainsi constituer des points d'ancrages propices au développement de l'esprit d'entreprendre et d'entreprise. Afin d'assurer le développement d'action pédagogique dans le primaire et le secondaire, nous préconisons d'encourager les formations à l'entrepreneuriat par une valorisation des enseignements et des

initiatives des formateurs, une communication interne et externe des impacts des programmes sur le développement des élèves.

De plus, comme nous l'avons analysé précédemment, le développement de l'esprit d'entreprise et d'entreprendre et le fruit d'un parcours personnel. Les instances de socialisation telles que les instances de formations initiales et continues peuvent faciliter le développement de ces esprits en proposant une découverte des carrières entrepreneuriales, en donnant une « boîte à outils » aux étudiants ainsi qu'en les accompagnant dans leur projet d'affaires et ainsi peut-être avoir des incidences sur le choix de carrière à plus ou moins long terme (Garavan et O'Conneide, 1994 ; Valera et Jimenez, 2001). Dans cette optique, nous préconisons la mise en place d'une réflexion sur la cohésion et la cohérence des différentes actions pédagogiques entre les acteurs des instances de formation primaires, secondaires et supérieures. Cette réflexion doit porter sur les rôles des différentes instances de formation, des finalités possibles, des publics visés ainsi que des différents moyens que détiennent les formateurs pour atteindre ces objectifs pédagogiques.

Après un état de l'art, nous constatons que la Communauté Européenne (2002 et 2006) fournit une piste de réflexion sur les rôles et les objectifs éducatifs des différentes instances de formation (Tableau 19) :

Niveau	Objectifs éducatifs recommandés	Activités pédagogiques recommandées
Primaire	<p>Développer les qualités personnelles comme la créativité, l'esprit d'initiative et l'indépendance qui contribuent au développement d'attitudes entrepreneuriales utiles dans la vie quotidienne et dans toute activité professionnelle</p> <p>Développer les contacts avec les entreprises et approcher le rôle des entrepreneurs dans la société.</p>	<p>Activités projet, apprendre en jouant, études de cas simples, visites d'entreprises locales</p>
Secondaire	<p>Continuer de développer les qualités citées pour le primaire.</p> <p>Éveiller chaque élève à la possibilité de faire carrière comme entrepreneur aussi bien que comme travailleur salarié.</p>	<p>Apprendre en faisant, notamment dans des « mini-entreprises »</p> <p>Dispositifs spécifiques autour de la création dans les écoles professionnelles ou techniques.</p>
Supérieur	<p>Développer les compétences spécifiques nécessaires pour lancer et diriger une entreprise, notamment savoir réaliser un <i>business plan</i> réel et identifier des opportunités de business.</p>	<p>Projets de lancement d'activité avec pour les meilleurs, soutiens financiers et accompagnement spécialisé permettant d'envisager la mise sur le marché.</p>

Tableau 19: Objectifs et activités pour l'éducation entrepreneuriale à chaque niveau

(Verzat, 2011, p.12.)

La Commission européenne recommande de sensibiliser les élèves dès le primaire sur l'entrepreneuriat. Cette sensibilisation a pour objectif de faire découvrir la pluralité des comportements entrepreneuriaux et d'être une première initiation à l'entrepreneuriat. Cela peut s'effectuer de différentes manières. Par exemple, lors des visites d'entreprises, les enseignants peuvent discuter avec les élèves sur les effets de l'entrepreneuriat au niveau local, sur la pluralité des

comportements entrepreneuriaux.

Contrairement à la sensibilisation, la formation a pour finalité d'ouvrir un horizon de carrière en permettant de découvrir les différentes facettes de l'entrepreneuriat et de développer les qualités et compétences des étudiants pour gérer un projet en équipe. Pour cela, les enseignants peuvent aussi instaurer un jeu de rôle au sein de leur classe où les élèves seraient amenés à gérer une mini-entreprise.

Enfin, dans le dernier niveau, les formateurs fournissent une « boîte à outils » permettant aux étudiants de créer et de gérer une entreprise. Cette boîte à outils peut être constituée de connaissances et compétences pour développer un projet d'affaires mais aussi de l'acquisition d'un réseau de professionnels pouvant les conseiller et les accompagner dans le développement de leur projet d'affaires réel.

Nous pensons que cette piste de réflexion est intéressante car comme nous pouvons l'observer, il existe une gradation entre le niveau de formation et le contenu de l'apprentissage. De plus, nous pouvons remarquer que, quel que soit le niveau de formation, les activités pédagogiques recommandées par la Commission européenne sont orientées vers l'apprentissage en permettant ainsi une meilleure appropriation des savoirs (Arrow, 1962).

3. Comment adopter un cadre cohérent entre les objectifs et les indicateurs d'évaluation ?

Les formateurs et les organisateurs doivent se concerter afin de définir le cadre précis des enseignements à l'entrepreneuriat. Pour cela, les formateurs et les organisateurs doivent prendre conscience de la pluralité des acceptations des actes entrepreneuriaux et des finalités des formations à l'entrepreneuriat, des différents

outils et des leviers d'action dont ils disposent ainsi que les différentes modalités pédagogiques existantes²¹⁵ : la sensibilisation, la formation et l'accompagnement (Bécharde et Toulouse, 1998). En effet, les actions de sensibilisation ont pour rôle de transmettre des représentations favorables de l'entrepreneuriat ainsi de prendre conscience de la diversité des comportements entrepreneuriaux. Les actions de formation ont pour objectif de donner une boîte à outils afin de développer des projets seul ou en équipe créateur de valeur tandis que les actions d'accompagnement ont pour finalité l'adoption d'un comportement entrepreneurial effectif (création, reprise d'entreprise ou encore actes intrapreneuriaux) (Figure 30) :

²¹⁵ Pour cela, ils peuvent consulter le site de l'Observatoire des Pratiques Pédagogiques à l'Entrepreneuriat (O.P.P.E.).

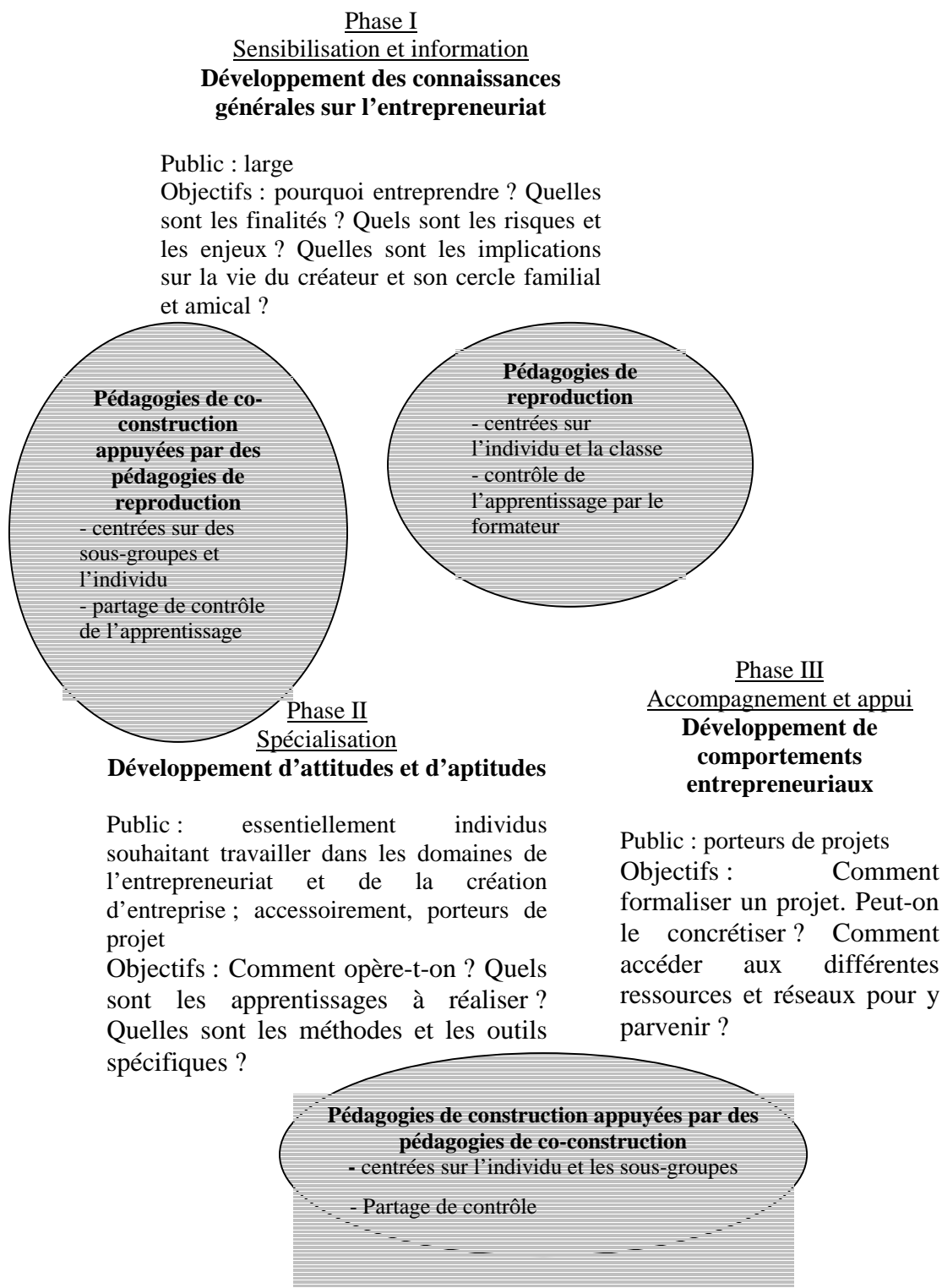


Figure 30: Un cadre général d'analyse de l'enseignement à l'entrepreneuriat en France combinant les phases d'intervention, les objectifs et les catégories de méthodes pédagogiques de l'apprentissage

(Tounès, 2006, p.11)

De plus, ils doivent se questionner sur différents points : Quelle est la finalité des dispositifs ? Quel est le public visé ? Quelle idée de l'entrepreneuriat voulons-nous mettre en avant ? Se limite-t-elle à la seule création d'entreprise ou s'étend-elle aux autres actes entrepreneuriaux ?

Outre ce questionnement, les formateurs doivent veiller à ce que les indicateurs mesurant l'efficacité des formations soient adaptés aux finalités pédagogiques. En effet, comme nous l'avons défini, il existe différents indicateurs ainsi que différents niveaux d'évaluation destinés à mesurer l'efficacité des formations. (Kirkpatrick, 1996 ; Cappel et Hayen, 2004). Par exemple, ces indicateurs peuvent concerner les impacts socioéconomiques, le contenu de l'apprentissage. Selon la finalité de l'action pédagogique, les indicateurs destinés à mesurer les effets de la formation sur les participants doivent différer. En effet, comme nous l'avons analysé, l'acte entrepreneurial est le fruit d'une trajectoire de carrière ainsi que d'expériences et de représentations favorables envers la carrière entrepreneuriale. Ainsi, les attentes, le sentiment de contrôle et les représentations de participants à une action pédagogique de sensibilisation différeront de ceux bénéficiant d'un accompagnement pour développer leur projet de création effectif. Ainsi, nous préconisons que les indicateurs dédiés aux formations de sensibilisation et de formation à l'entrepreneuriat soient axés sur le contenu de l'apprentissage : la formation a-t-elle permis aux participants d'acquérir des représentations envers l'entrepreneuriat ? A-t-elle conforté des représentations favorables envers la carrière entrepreneuriale ? Leur a-t-elle permis de découvrir la multiplicité des actes entrepreneuriaux ainsi que leurs incidences personnelles et professionnelles ?

De plus, nous préconisons que l'évaluation des formations destinées à faire acquérir une « boîte à outils » pour développer un projet en équipe peuvent aussi concerner l'impact de l'action pédagogique sur les représentations de l'entrepreneuriat. De plus, ces indicateurs peuvent porter sur l'acquisition et le développement de compétences utiles pour développer un projet d'entreprise et le renforcement du locus de control.

Enfin, les indicateurs destinés aux actions d'accompagnement peuvent concerner la modification des représentations envers l'entrepreneuriat et le développement de compétences pour développer en projet en équipe. De plus, les indicateurs peuvent concerner les impacts socio-économiques tels que le nombre d'entreprises créées à l'issue de la formation, le nombre d'emplois créés, le pourcentage d'entreprises créées ayant dépassé la période de survie, le chiffre d'affaires des entreprises créées, le positionnement stratégique des entreprises (Tableau 20) :

	Actions de sensibilisation	Action de formation	Action d'accompagnement
<u>Niveau 1</u> Les réactions/ satisfactions des participants	- le contenu de l'apprentissage (le contenu correspond-il aux attentes des participants, les tâches effectuées sont-elles pertinentes au vu des objectifs pédagogiques...)		
<u>Niveau 2</u> Les acquis des participants	<ul style="list-style-type: none"> - Impacts sur l'acquisition/modification des représentations à l'entrepreneuriat - Découverte du monde entrepreneurial et des différents comportements possibles 	<ul style="list-style-type: none"> Impacts sur l'acquisition/ modification des représentations à l'entrepreneuriat Connaissance du monde entrepreneurial et des différents comportements possibles Connaissances sur les incidences personnelles et professionnelles des comportements entrepreneuriaux Acquisition/ développement de compétences pour développer un projet d'affaires seul ou en équipe Impact sur de sentiment d'auto-efficacité Impact sur le niveau d'intention entrepreneuriale à moyen et court termes 	<ul style="list-style-type: none"> Impacts sur l'acquisition/ modification des représentations à l'entrepreneuriat Connaissance du monde entrepreneurial et des différents comportements possibles Connaissances sur les incidences personnelles et professionnelles des comportements entrepreneuriaux Acquisition/ développement de compétences pour développer un projet d'affaires seul ou en équipe Impact sur de sentiment d'auto-efficacité Impact sur le niveau d'intention entrepreneuriale à moyen et court termes

	Actions de sensibilisation	Action de formation	Action d'accompagnement
<p><u>Niveau 3</u> Le changement de comportements (le transfert)</p>		<p>Développement d'actes entrepreneuriaux dans la vie professionnelle (intrapreneur, créateur ou repreneur d'entreprise)</p> <p>Développement de démarches pour développer un projet d'affaires (intrapreneuriat, création ou reprise d'entreprises)</p> <p>Impact de la formation sur les attitudes entrepreneuriales</p>	<p>Développement d'actes entrepreneuriaux dans la vie professionnelle (intrapreneur, créateur ou repreneur d'entreprise)</p> <p>Développement de démarches pour développer un projet d'affaires (intrapreneuriat, création ou reprise d'entreprises)</p> <p>Impact de la formation sur les attitudes entrepreneuriales</p>
<p><u>Niveau 4</u> Les effets organisationnels et sociaux</p>			<ul style="list-style-type: none"> - Quel est le nombre d'entreprises créées/ reprises à l'issue des actions pédagogiques. - Les entreprises créées/ reprises détiennent-elle un avantage concurrentiel durable et défendable ? - Quel est le nombre d'entreprises créées/ reprises à l'issue des formations à l'entrepreneuriat qui ont dépassé la durée de survie de l'entreprise ? - Quel est le chiffre d'affaires des entreprises créées/ reprises ? quel est leur positionnement stratégique ? quel est le nombre d'emplois directs et indirects créés à l'issue de la création/ la reprise d'entreprise ?

Tableau 20 : Proposition d'outils d'évaluation selon les finalités des actions pédagogiques

Comme nous l'avons énoncé, il est difficile d'évaluer une formation à l'entrepreneuriat (Fayolle, 1999). D'après nos recherches, il existe différents indicateurs mesurant l'efficacité des formations sous différents angles : la satisfaction des participants, leurs apprentissages et les impacts socio-économiques engendrés par l'adoption de comportements entrepreneuriaux.

Afin de satisfaire au mieux les attentes des participants et mettre en lumière les meilleures pratiques, les instances institutionnelles doivent prendre conscience de la variété des indicateurs mesurant l'efficacité des formations à l'entrepreneuriat et opter pour celui/ceux correspondant au mieux aux caractéristiques de la formation, au public visé et à leur objectif de mesures. Toutefois, nous pouvons constater que cette prise de conscience s'effectue actuellement comme l'illustre l'annexe X qui regroupe les différents axes de travail des différents pôles entrepreneuriat étudiant.

Résumé du chapitre

Comme nous l'avons déterminé dans le chapitre précédent, des variables cognitives peuvent influencer le contenu de l'apprentissage. Après une étude sur un échantillon plus important, nous observons que les personnes ayant adopté un comportement entrepreneurial étaient majoritairement déjà sensibilisées à l'entrepreneuriat avant la formation. Leurs motivations à participer à cette action pédagogique à l'entrepreneuriat étaient axées vers la recherche d'un accompagnement pour développer leur projet d'affaires (apprentissage en simple boucle). L'apprentissage en double boucle concerne les individus ayant des motivations axées vers la découverte de l'entrepreneuriat et du monde socio-professionnel. Leurs expériences entrepreneuriales préalables étant faibles, ces participants n'ont pas perçu la formation-action comme une action pédagogique se déroulant dans un cadre fictif mais ont considéré la formation comme une expérience inédite dans laquelle ils se sont impliqués, permettant ainsi une acquisition de représentations.

Nous pouvons en conclure que les instances pédagogiques permettent aux participants d'avancer dans leur démarche entrepreneuriale quels que soient leur niveau d'implication, leur profil et leurs attentes préalables. Toutefois, ces instances pédagogiques ne déclenchent pas directement la décision d'entreprendre mais conforte un choix initial ou suscite un intérêt, une curiosité envers les carrières entrepreneuriales pouvant ouvrir le champ des possibilités de carrière. Comme nous l'avons analysé, la décision d'entreprendre est issue d'un choix de modalité de carrière spécifique. Ce choix est issu des représentations et des croyances de l'individu. Les instances de socialisation et notamment les instances pédagogiques peuvent avoir une influence sur ces représentations. Toutefois, nous pensons que ces influences doivent être confortées sur le long terme.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Nous sommes arrivés au terme de notre recherche. Cette dernière visait à déterminer dans quelle mesure une formation à l'entrepreneur permet aux étudiants de développer leurs esprits d'entreprise et d'entreprendre. Plus précisément, nous nous interrogeons sur les apports d'une formation-action à l'entrepreneuriat : conforte-elle seulement des aprioris des participants ou leur permet-elle de modifier leurs perceptions et leurs représentations de l'entrepreneuriat ?

Afin de répondre à cette problématique, nous avons recensé les différents indicateurs permettant d'évaluer les formations à l'entrepreneuriat. Toutefois, ces derniers nous paraissent limités pour des raisons conceptuelles et méthodologiques. Afin de combler ce vide, nous avons choisi d'orienter notre étude vers les sciences de l'éducation. Après un état de l'art, nous avons affiné notre problématique et nous nous sommes questionnés sur les conditions nécessaires à l'apprentissage en simple et/ou en double boucle(s) (Watzlawick et al., 1974 ; Argyris et Schön, 1978). Pour répondre à cette question, nous avons adopté une démarche abductive résumée dans le tableau suivant (Royer et Zarlowski en 1999) (Tableau 21) :

Problématique	Déterminer les apports de l'apprentissage d'une formation-action en suivant la typologie d'Argyris et Schön (1978).
Cadre théorique	Etablir le lien entre la littérature portant sur les apports de la formation à l'apprentissage et les sciences de l'éducation.
Démarche choisie	Démarche abductive s'inscrivant dans une démarche de la théorie enracinée. Triangulation des données quand cela était possible.
Recueil des données	Recueil effectué par des entretiens semi-directifs.
Méthodes d'analyses	Analyse lexicale de discours à l'aide d'un outil bureautique (Alceste).
Thèse soutenue	Les apprentissages diffèrent selon l'implication et les motivations préalables des participants.
Apports de la recherche	Apports méthodologiques, théoriques et managériaux.

Tableau 21: Le cheminement de la recherche

Après avoir défini notre démarche, intéressons-nous, à présent, à deux points essentiels d'une recherche : quels sont les apports de ce travail ? Sur quelles voies de recherche débouche-t-il ?

Les apports de cette étude sont d'ordres méthodologiques, théoriques et pratiques.

Les apports méthodologiques

D'un point de vue méthodologique, nous avons étudié l'apprentissage d'anciens participants d'une formation-action à l'entrepreneuriat en analysant leur discours. Pour réaliser cela, nous avons collecté les données par des entretiens semi-directifs auprès d'anciens participants à une formation à l'entrepreneuriat. Puis, nous avons effectué une analyse lexicale à l'aide d'un logiciel de données textuelles (A.D.T.) intitulé Alceste. Ce dernier se distingue des logiciels usuels²¹⁶ sur différents points. De prime abord, l'objet d'analyse est axé sur un groupe de personnes et non sur une situation²¹⁷ ou un individu²¹⁸. Le chercheur a donc une vision plus globale. De plus, ce logiciel permet au chercheur d'effectuer une analyse plus complète que les autres logiciels. En effet, grâce à Alceste, le chercheur détient une classification hiérarchique descendante lui permettant d'effectuer plus facilement une catégorisation des différents items. A l'instar des autres outils bureautiques, Alceste indique au chercheur dans quel extrait d'entretien ont été extraits les items les plus significatifs. Ceci permet au chercheur de disposer d'informations complémentaires le guidant dans ses interprétations²¹⁹ (Fallery et Rodhain, 2007, p.6).

²¹⁶ Tel Nvivo ou le Sphinx Lexica.

²¹⁷ Comme cela est le cas pour les logiciels d'analyses cognitives.

²¹⁸ Comme cela est le cas pour les logiciels d'analyses linguistiques.

²¹⁹ Et notamment lors de l'interprétation des profils et de l'analyse en composantes multiples.

Le second apport méthodologique concerne la nature et le mode de collecte des données collectées. Nous avons choisi de collecter des données qualitatives afin de mieux comprendre le phénomène étudié et de disposer d'informations contextuelles²²⁰ nous permettant de déterminer les facteurs influençant l'apprentissage : la motivation et le niveau d'implication au sein de la formation. De plus, les données n'ont pas été recueillies « à chaud » mais après un temps de latence variable selon les personnes interviewées. Les étudiants interrogés disposaient donc d'un recul par rapport à la formation leur permettant d'analyser les notions réellement apprises.

Les apports théoriques

D'un point de vue théorique, nous avons admis que la décision d'entreprendre est issue d'un choix et d'une trajectoire de carrière s'inscrivant dans une C.S.I.P favorable (Bruyat, 1993). D'après nos recherches, il existe différents paradigmes expliquant la décision d'opter pour un comportement entrepreneurial dans la sphère professionnelle. Toutefois, les différents modèles s'appuient sur une logique processuelle et linéaire et permettent pas de mettre en exergue l'importance de l'aspect cognitif et l'importance de la construction identitaire de l'individu dans ce choix. Ces approches offrent un éclairage intéressant sur la progression de l'escalade de l'engagement entrepreneurial mais elles n'expliquent pas le gap existant entre l'intention d'entreprendre et l'adoption du comportement effectif.

Le second apport théorique de cette étude concerne l'évaluation des formations à l'entrepreneuriat. Contrairement aux indicateurs actuels, nous avons souhaité déterminer les acquis pédagogiques des étudiants ayant participé à une formation à l'entrepreneuriat. Nous pensons que cette détermination peut être utile pour comprendre le transfert d'apprentissage des étudiants ainsi que des incidences

²²⁰ Tels que le contexte d'apprentissage, le niveau d'implication des individus et leurs motivations préalables des participants.

socio-économiques engendrées par l'adoption d'un comportement entrepreneurial.

Les apports managériaux et contributions aux pratiques de gestion

Les apports managériaux sont destinés aux instances pédagogiques et institutionnelles à l'entrepreneuriat ainsi qu'aux cadres dirigeants souhaitant développer des conditions favorables à l'émergence de comportements entrepreneuriaux au sein de leur structure. Comme nous l'avons déterminé, même si le contexte sociologique a un impact sur la vision des participants, cette dernière peut être modifiée par des instances de socialisation et, *à fortiori*, par des instances de formation initiale ou continue (Argyris, 1953). En effet, ces instances peuvent permettre un apprentissage en double boucle si deux conditions sont respectées : si les participants s'impliquent réellement dans le dispositif et s'ils perçoivent un réel intérêt de la formation à l'entrepreneuriat pour leur vie professionnelle (attribution de sens). Le formateur peut amener l'individu à reconsidérer ces possibilités et ses choix de carrière voire, *in fine*, le conduire à développer, au sein ou hors de la structure, des actes entrepreneuriaux bénéfiques pour la société.

Le second apport pratique de cette recherche concerne la proposition aux instances pédagogiques de prendre en compte les facteurs cognitifs ainsi que le projet professionnel de l'apprenant lors de l'action pédagogique. Comme nous l'avons déterminé, le contenu de l'apprentissage varie selon les conditions cognitives dans lesquelles se situe l'apprenant (Piaget, 1969). Afin que le transfert de connaissances et de compétences soit optimal, il est nécessaire que les pédagogues prennent en compte ces dimensions cognitives afin de personnaliser leurs offres de formation.

Les apports de cette recherche concernent aussi les participants, actuels ou anciens, de cette action pédagogique. En effet, nous avons constitué une base de données regroupant les coordonnées actualisées des anciens participants en indiquant, pour ceux qui ont répondu à nos relances, leur situation entrepreneuriale actuelle. Ainsi, nous pouvons imaginer qu'une association d'anciens de Campus

Entrepreneur puisse voir le jour. Elle pourrait avoir comme missions d'élaborer un lien entre les anciens et les nouveaux participants sous forme de rencontres, de tutorat lors de l'élaboration des projets, d'accompagnement ponctuel pour des nouveaux projets d'affaires réels s'inscrivant dans le même domaine d'activité. Les membres de cette association pourraient également organiser des rassemblements annuels visant à montrer le dynamisme et le développement de cette action pédagogique.

Ce travail présente différentes pistes de recherche aux niveaux empiriques et théoriques. Au niveau empirique, il est indispensable d'effectuer une analyse qualitative approfondie auprès des participants de cette formation. Nous envisageons d'effectuer une étude longitudinale auprès des participants d'une ou plusieurs session(s) de cette formation afin de déterminer les apports de la formation tout au long de ce processus et d'affiner notre typologie (Fayolle, 2004).

La seconde piste de recherche est d'effectuer une comparaison des résultats actuels avec d'autres dispositifs similaires. Même si n'avons pas recensé d'action pédagogique comparable en France, des formations similaires existent au Canada ou en Belgique. Il serait intéressant d'effectuer une analyse comparative en prenant en compte les biais culturels qui peuvent exister. De plus, il serait pertinent d'analyser et de croiser les perceptions des formateurs, des accompagnateurs et des participants sur leurs rôles au sein de l'action pédagogique. Cette analyse pourrait permettre de voir s'il existe ou non un décalage entre ces perceptions ainsi qu'entre ces perceptions et la finalité du dispositif.

Au niveau théorique, ce travail d'étude a comme spécificité de croiser des champs disciplinaires variés : les domaines des sciences de l'éducation et de la gestion. Nous pouvons imaginer un travail complémentaire intégrant des variables cognitives telles l'analyse des cartes perceptuelles des participants tout au long du processus d'apprentissage (avant, pendant et après cette action pédagogique). Nous pouvons en conclure que ce travail de recherche présente de nombreuses perspectives de recherche futures dont nous espérons voir le jour.

BIBLIOGRAPHIE

A

- Abric, J.C., 1997, *Pratiques sociales et représentations*, Paris, P.U.F., 2nd édition.
- Agostinelli, S., 2010, *Comment penser la médiation inscrite dans les outils et leurs dispositifs ?*, Distance & Savoir, Lavoisier, Paris, 21 p.
- Ahmad, N. et Hoffman, A., 2007, *A Framework for Addressing and Measuring Entrepreneurship*, Paris, OCDE, Entrepreneurship Indicators Steering Group.
- Ajzen, I. et Fishbein, M., 1980, *Understanding attitudes and predicting social behavior*, New Jersey, Prentice Hall, Inc.
- Ajzen, I., 1987, Attitudes, traits, and actions : dispositional prediction of behavior in personality and social psychology, *Advances in experimental social psychology*, n°20, pp.2-63.
- Aldrich, H. E. et Zimmer, C., 1986, Entrepreneurship through social networks, *The art and science of entrepreneurship*, D. L. Sexton, R.W. Smilor Eds., Cambridge, MA, pp.3-23.
- Allard-Poési, F. et Maréchal, C.G., 1999, *Construction de l'objet de la recherche*, Thiéart R.-A. et coll ., Méthodes de recherche en management.
- Allard-Poesi, F. et Perret, V., 1998, *Le postmodernisme nous propose-t-il un projet de connaissance ?*, Centre de Recherche DMSP, Cahier n°263, Université Paris X, Dauphine.
- Alexandre- Bailly, F., Bourgeois, D., Gruère, J-P., Raulet-Croset, N., et Roland-Lévy, C., 2009, *Comportements humains et management*, Pearson.
- Alliger, G. M. et Janak, E. A., 1989, Kirkpatrick's levels of training criteria, thirty years later, *Personnel Psychology*, Vol.42, n°2.
- Aouni, Z. et Surlemont, B., 2007, Le processus d'acquisition des compétences entrepreneuriales : une approche cognitive, 5^{ème} congrès international de l'Académie de l'Entrepreneuriat, 4-5 Octobre, Sherbrooke.
- Argyris, C., 1953, Human Problems with Budgets, *Harvard Business Review*, Vol.31, n°1, pp.97-110.
- Argyris, C. et Schön, D., 1978, *Apprentissage organisationnel : Théorie, méthode, pratique*, De Boeck.
- Arrow, K., 1962, Uncertainty and the welfare economics of medical care, *The American Economic Review*, Vol.53, n°5, pp.941-973.

Arthur, M.B., Hall, D.T. et Lawrence, B.S., 1989, *Handbook of career theory*, Cambridge University Press.

Assor, A., Kaplan, H. et Roth, G., 2002, Choice is good but relevance is excellent : autonomy affecting teacher behaviors that predict students' engagement in learning, *British Journal of Educational Psychology*, Vol.72, pp.261-278.

Athayde, R., 2009, Measuring Enterprise Potential in Young People, *Entrepreneurship Theory and Practice*, Mars, pp.481-500.

Audet, J., et d'Amboise, G., 2001, The multi-site study : An innovative research methodology, *The Qualitative Report*, Vol.6, n°2.

Audet, J., 2004, A longitudinal study of the entrepreneurial intentions of university students, *Academy of Entrepreneurship Journal*, Vol.10, n°1, pp.3-16.

Autio, E., Keeley, R.H., Klofsten, M. et Ulfstedt, T., 1997, *Entrepreneurial intent among students : testing an intent model in Asia, Scandinavia and USA*, Frontiers of Entrepreneurship Research, Babson Conference, pp.133-147.

Ajzen, I., 1988, *Attitudes, personality, and behavior*, Chicago : Dorsey Press.

B

Bachelard, G., 1971, *Épistémologie, textes choisis*, PUF, Recueil d'extraits des principaux écrits de Bachelard.

Bagozzi, R. P. et Yi, Y., 1989, The Degree of Intention Formation as a Moderator of the Attitude-Behaviour Relationship, *Social Psychology Quarterly*, Vol.52, Issue 4, pp.266-279.

Baldwin, T. et Ford, J., 1988, Transfer of training : A review and directions for future research, *Personality Psychology*, Vol.41, pp.63-105.

Bandura, A. et Wood, R. E., 1989, Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision-making, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol.56, pp.805-814.

Bandura, A., 2004, *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle*, éditions L'Harmattan.

Bandura, A., 1997, Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, Vol.84.

Bandura, A., 2002, *Self-Efficacy : The Exercise of Control*, NewYork : Freeman et Co., Publishers.

- Bardin, L., 1977, *L'Analyse de contenu*, P.U.F., Paris.
- Barès, F., Houé, T. et Jacquot, T., 2011, Le projet « junior-entreprise » comme outil pertinent d'initiation à l'entrepreneuriat : une analyse des comportements et des compétences, *Revue de l'Entrepreneuriat*, Vol.10, n°2, pp.89-119.
- Barringer, B. B. et Gresock, A. R., 2008, Formalizing the front-end of the entrepreneurial process using the stage-gate model as a guide : An opportunity to improve entrepreneurship education and practice, *Journal of Small Business and Enterprise development*, Vol.15, pp.289-303.
- Bayad, M., Boughattas, Y. et Schmitt, C., 2007, Démarche d'identification et évaluation : approche par référentiel compétences, 5^{ème} congrès international de l'Académie de l'Entrepreneuriat, 4-5 Octobre, Sherbrooke.
- Béchar, J.P. et Toulouse, J.M., 1998, Validation of a Didactic Model for the Analysis of Training Objectives in Entrepreneurship, *Journal of Business Venturing*, Vol. 13, n°4, pp. 317-332.
- Beaucourt, C. et Louart, P., 2003, *La vogue des salariés entrepreneurs*, *Encyclopédie des Ressources Humaines*, coordonné par Allouche, J., Paris, Vuibert, pp.428-440.
- Begley, T.M., Wee-Liang, T., Larasati, A.B., Rab, A., Zamora, E. et Nanayakkara, G., 1997, The relationship between socio-cultural dimensions and interest in starting a business : a multicountry study, *Frontiers of Entrepreneurship Research*, Babson College.
- Bell, J. R., 2008, Utilization of Problem-Based Learning in an entrepreneurship Business Planning Course, *New England Journal of Entrepreneurship*, Vol.11, pp.53-61.
- Belley, A., Dussault, L. et Lorrain, J., 1998, Les Compétences des entrepreneurs : élaboration et validation d'un questionnaire, 4^{ème} CIFPME, Metz-Nancy, Octobre.
- Benoist, J., 1995, Qu'est-ce qu'un livre ? Création, droit et histoire, *Qu'est-ce qu'un livre ?*, Paris, P.U.F., collection Quadrige.
- Berelson, B., 1952, *Content Analysis in Communication Research*, The Free Press, p. 28.
- Bernard, H., Postiaux, N. et Salcin, A., 2000, Les paradoxes de l'évaluation de l'enseignement universitaire, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol.26, n 3, pp.625-650.
- Bérubé, L., 1991, *Terminologie de neuropsychologie et de neurologie du*

comportement, Éditions de la Chenelière Inc, p.23.

Besson, P., 1999, Les ERP à l'épreuve de l'organisation, *Systèmes d'information et management*, Vol.4, n°4, pp.21-51.

Biddle, S. J. H., Hanraha, S. J. et Sellars, C. N., 2001, Attributions: Past, present, and future. In Singer, R. N., Hausenblas, H. A. et Janelle, C. M. Eds., *Handbook of sport psychology*, New York: Wiley, pp.444-471.

Birdthistle, N., Hynes, B. et Fleming, P., 2007, Enterprise education programmes in secondary schools in Ireland: A multi-stakeholder perspective, *Journal of Education and Training*, Vol.49, n°4, pp.265-276.

Block, Z. et Stumpf, S.A., 1992, Entrepreneurship Education Research: Experience and challenge, dans Sexton, D.L., Kasarda, J.D. Eds., *The State of the Art of Entrepreneurship*, Boston : PWS-Kent.

Bloom, B.S., 1979, *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Bruxelles/Paris, Labor/Nathan.

Boissin, J-P. et Emin, S., 2006, Les étudiants et l'entrepreneuriat : l'effet des formations. *XV^{ème} Conférence Internationale de Management Stratégique*, Annecy-Genève 13-16 juin.

Boissin, J-P. et Emin, S., 2008, Une moindre fibre entrepreneuriale chez les femmes dès l'Université ?, In Le Berre, M. et Spalanzani, A. (Eds.), *Regards sur la recherche en gestion*, Paris : L'Harmattan, pp.83-115.

Boissin, J-P., Chollet B. et Emin, S., 2009, Les déterminants de l'intention de créer une entreprise chez les étudiants : un test empirique, *M@n@gement* , Vol. 12, n° 1, pp. 28-51.

Boissin, J-P. et Schieb-Bienfait, N., 2011, Des Maisons de l'Entrepreneuriat au plan d'action national des Pôles Entrepreneuriat Étudiants, *Entreprendre & Innover : Eduquer à l'entrepreneuriat : défis et pratiques d'aujourd'hui*, Vol.3, n°12, 11p.

Bouchard, V., 2009, *Intraprenuriat –Innovation et Croissance Entreprendre dans l'entreprise*, Dunod, Collection Stratégie et Management, 208p.

Boudon, R., 1988, Individualisme ou holisme : un débat methodologique fondamental, dans Mendras, H. et Verret, M. (sous la direction de), *Les champs de la sociologie française*, A. Colin.

Bouffard-Bouchard, T., Parent, S. et Larivee, S., 1991, Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students, *Instructional Journal of Behavioral Development*, p.153.

- Bourdieu, P. et Passeron, J.C., 1970, *La reproduction*, Paris, Édition de Minuit Le sens commun.
- Bourdieu, P., 1980, *Le sens pratique*, Paris, Editions de Minuit, Le sens commun, 477 p.
- Bourdieu, P., 1986, Habitus, code et codification, *Actes de la recherche en sciences sociales*, p. 64.
- Bourdon, S., 2000, L'analyse qualitative informatisée: logique des puces et quête de sens, *Recherches qualitatives*, Vol.21, pp.21-44.
- Bourdoncle, R. et Lessard, C., 2002, Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ?, *Revue Française de pédagogie*, pp.39-40.
- Boutillier, S. et Uzunidis, D., 2000, L'utilité marginale de l'entrepreneur, *Innovations*, Vol.1, n° 13, pp.17-42.
- Boutillier, S. et Uzunidis, D., 1995, *L'entrepreneur, une analyse socio-économique*, Économica, Paris.
- Bowen, D.D. et Hisrich, D., 1986, The female entrepreneur : a career development perspective, *The Academy of Management Review*, n°2, Avril, pp.393-407.
- Boyd, N. G., Vozikis, G. S., 1994, The influence of self-efficacy on the development of entrepreneurial intentions and actions, *Entrepreneurship: Theory and Practice*, Vol.18, n°4, pp.63-77.
- Brasseur, M., 2009, Vers une gestion de la diversité des genres : Une approche par le sentiment identitaire, *Management & Avenir*, n°28, pp.383-394.
- Brenner, O. C., Pringle, C. D. et Greenhaus, J. H., 1991, Perceived fulfilment of organizational employment versus entrepreneurship: work values and career intentions of business college graduates, *Journal of Small Business Management*, Vol.29, n°3, pp.62-74.
- Brown, S. M., 2001, *Changing times and changing methods of evaluating training*, Retrieved 7 October 2001, from http://www.ktic.com/TOPIC/14_BROWN.HTM
- Bruyat, C., 1993, *Création d'entreprise : contributions épistémologiques et modélisation*, Thèse de doctorat en sciences de gestion, Université Pierre-Mendès France, Grenoble.
- Bujold, C. et Gingras, M., 2000, *Choix professionnel et développement de carrière, Théories et recherches*, Montréal, Gaëtan Morin, 421 p.

Bureau, S. et Fendt, J., 2009, Social diversity and diversity of entrepreneurial mindsets: the case of informal entrepreneurship, *European Academy of Management*, Liverpool, 11-14 Mai.

C

Cantillon, R., 1997, *Essai sur la nature du commerce en général*, Londres, Fletcher, G., dans Holborn, Édition moderne, Paris, INED.

Cappel, J.J. et Hayen, R. L., 2004, Evaluating E-Learning: A Case Study, *Journal of Computer Information System*, Vol.44, n°4, pp.49-56.

Carayannis, E., Gonzalez, E. et Wetter, J., 2003, The nature and dynamics of discontinuous and disruptive innovations from a learning and knowledge management perspective, in Shavinina, L.V. (Ed.), *The International Handbook on Innovation*, Partie II, Chapitre VII, Elsevier Press.

Carré, P., 1998, Motifs et dynamiques d'engagement en formation, *Éducation permanente*, Vol.136, pp.119-131.

Carré, P. et Moisan, A., 2002, *L'auto-formation, fait social ? Aspects historiques et sociologiques*, Editions L'Harmattan, 406 p.

Carré, P. et Caspar, P., 2007, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, 414 p.

Carrier, C., 2007, Strategies for teaching entrepreneurship: What else beyond lectures, case studies and business plan? In Fayolle, A. (Eds.), *Handbook of Research in Entrepreneurship Education*, Chetelham, UK: Edward Elgar Publishing, Vol. 1, pp.143-159.

Carrier, C. et Gélinas, S., 2011, Quelles pratiques les PME peuvent-elles utiliser pour favoriser l'intrapreneuriat ?, *Gestion*, Vol. 36, pp. 22-33, DOI : 10.3917/riges.364.0022

Carsrud, A.L., Gaglio, C.M. et Olm, K.M., 1987, Entrepreneurs-mentors, networks, and successful new venture development. An exploratory study, *American Journal of Small Business*, Vol.12, n°2.

Carnevale, A. et Schultz, P., 1990, Return on investment: accounting for training, *Training & Development Journal*, Vol.44, n°7, pp.41-72.

Casson, M.C., 1982, *The entrepreneur, an economic theory*, Oxford, Martin Robertson.

Chandler, G.N. et Jansen, E., 1992, The founder's self-assessed competence and venture performance, *Journal of Business Venturing*, Vol.7, pp.223-236.

Charles-Pauvers, B., Schieb-Bienfait, N., 2005, L'entrepreneur-salarié, une forme innovante de maintien de l'identité professionnelle : quel nouveau rôle pour la G.R.H. ?, *16^{ème} congrès international de l'A.G.R.H.*, Paris.

Charney, A. et Libecap, G.D., 2000, Impact of entrepreneurship education, *A Kauffman Research Series*, Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership.

Charreire, S. et Durieux, F., 1999, Explorer et tester, in Thiétart, R.A., et coll., *Méthode de recherche en management*, Chapitre III, Paris, Dunod, p.62.

Chartier, D. et Lautrey, J., 1992, Peut-on apprendre à connaître et à contrôler son propre fonctionnement cognitif ?, *L'orientation scolaire et professionnelle*, Vol.21, pp.27-46.

Chell, E., 1985, The entrepreneurial personality : a few ghost laid to rest ?, *International Small Business Journal*, Chell, Vol.3, n°3.

Chen, C. C., Greene, P. G. et Crick, A., 1998, Does entrepreneurial self-efficacy distinguish entrepreneurs from managers ?, *Journal of Business Venturing*, Vol.13, n°4, pp.295-316.

Cohen, L. et Mallon, M., 1999, The transition from organizational employment to portfolio working : Perceptions of 'boundarylessness'. *Work, Employment & Society*, Vol.13, n°2, pp.329-352.

Colquitt, J., 2001, On the dimensionality of organizational justice: a construct validation of a measure, *Journal of Applied Psychology*, n°86, pp.386-400.

Commission au Conseil européen, au Parlement européen, au Comité économique et social et au Comité des régions, 2006, *Mise en œuvre du Programme communautaire de Lisbonne: Stimuler l'esprit d'entreprise par l'enseignement et l'apprentissage*, Bruxelles, 13 Février.

Commission européenne, 2003, *Livre vert : L'esprit d'Entreprise en Europe*, Vol.27.

Commission Européenne, 2004, *Vers la création d'une culture entrepreneuriale Promouvoir des attitudes et des compétences entrepreneuriales au travers de l'éducation*, Guide de bonnes pratiques Publications, DG Entreprises, Avril.

Commission européenne, 2002, *Rapport du groupe d'experts Projet « Procédure BEST sur l'éducation et la formation à l'entrepreneuriat*, Novembre, <http://europa.eu.int/comm/enterprise/entrepreneurship/index.htm>.

Commission européenne, 2012, *Entrepreneurship Education at School in Europe National Strategies, Curricula and Learning Outcomes*, Mars, 98p,

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/135EN.pdf.

Copain, G., 2003, Rapport pour Vouloir entreprendre www.vouloirentreprendre.com.

Cope, J., 2005, Toward a dynamic learning perspective of entrepreneurship, *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol.29, n°4, pp.373-397.

Cosh, A., Duncan, J. et Hughes, A., 1998, Investment in training and small firm growth and survival: an empirical analysis for the UK 1987-95, Department for education and enterprise, *Research Briefs*, Research Report, n°36.

Courau, S., 1993, *Les outils d'excellence du formateur*, Pédagogie et animation, Paris.

Couteret, P., Saint-Jean, E. et Audet, J., 2006, Le mentorat : les conditions de réussite de ce mode d'accompagnement de l'entrepreneur, 23^{ème} Colloque du Conseil Canadien de l'entrepreneuriat et de la P.M.E., Trois-Rivières, 28-30 Septembre.

D

D'Ambroise et Verna, 2000, De l'entrepreneur à l'intrapreneur, *Gestion 2000*, n°93, 13p.

D'Apollonia, S. et Abrami, P.C., 1997, Navigating student rating of instruction, *American Psychologist*, Vol.52, n°11.

D'aveni, R.A., 2002, The Empire Strikes Back: Counter Revolutionary Strategies for Industry Leaders, *Harvard Business Review*, November, pp. 66-74.

Danjou, I., 2002, L'entrepreneuriat : un champ fertile à la recherche de son unité, *Revue française de gestion*, n°138, Avril-Juin, pp.109-126.

Davidsson, P., 1995, Determinants of Entrepreneurial Intentions; *Paper prepared for the RENT IX Workshop*, Piacenza, Italy.

De Baker, B., 2000, Savoir devenir tout au long de la vie ? Compétences professionnelles et formation continuée des intervenants sociaux, revue *Non marchand*, n° 6, 17p.

De Charms, R., 1968, *Personal causation : the internal affective determinants of behavior*, Academic Press, New York., Vol.30, pp.31-57.

De Landsheere, G., 1971, *Evaluation continue et examens. Précis de Docimologie*, Bruxelles : Editions Labor et Paris, Nathan.

De Montmollin, M., 1984, Les cadres travaillent-ils ? À propos d'un ouvrage de Boltanski, L., *Le Travail Humain*, Vol.47, n°1, pp.89-93.

De Montmollin, M., 1993, *Savoir et pouvoir, les compétences en question*, P.U.F..

Deci, E. L. et Ryan, R. M., 2002, *Handbook of self-determination research*, USA : The university of Rochester Press.

Defélix, C., Dubois, M. et Retour, D., 1997, GPEC : une gestion prévisionnelle en crise, in Tremblay, M. et Sire, B., *GRH face à la crise : GRH en crise ?*, Presses de l'École des Hautes Etudes Commerciales de Montréal, pp.83-99.

Deliège, R., 1996, *Anthropologie de la parenté*, Paris, Éditions Armand Colin.

Depret, E., 1996, Besoin de contrôle, sentiment de contrôle et concept de soi, in Deschamps, J-C et Beauvois ; J-L (Eds.), *La psychologie sociale, Tome II : Des attitudes aux attributions : sur la construction sociale de la réalité*, Presses Universitaires de Grenoble, pp 203-207.

Deschamps, B., 2002, Les spécificités du processus entrepreneurial, *Revue Française de Gestion*, Vol.28, n 128, Avril/Juin.

Detroz, P., 2008, L'Évaluation des enseignements par les étudiants : état de la recherche et perspectives, *Revue française de pédagogie* [En ligne], 165 | octobre-décembre 2008, mis en ligne le 01 octobre 2012. URL : [http:// rfp.revues.org/1165](http://rfp.revues.org/1165).

Develay, M., 1996, *Donner du sens à l'école*, Paris, ESF.

Dewey, J., 1925, *Experience and Nature*, Chicago : Open Court.

Dilts, J. C. et Fowler, S. M., 1999, Internships: preparing students for an entrepreneurial career, *Journal of Business & Entrepreneurship*, Vol.11, n°1, pp.51-63.

Dionne, P., 1995, L'évaluation des activités de formation : une question complexe qui met en jeu des intérêts différents, *Revue Organisations et Territoires*, Vol.4 ; n°2, pp.59-68.

Doncklers, R., 1991, Education and Entrepreneurship Experience from Secondary and University Education in Belgium, *Journal of Small Business and Enterprise*, Vol.9, n°1, pp.35-42.

Donnadieu, G. et Denimal, P., 1994, *Classification, qualification de l'évaluation des emplois à la gestion des compétences*, Liaisons.

Dorais, L.-J., 2004, La construction de l'identité, *Discours et constructions identitaires*, Deshaies, D., et Vincent, D. (Dir), Les Presses de l'Université Laval.

Drucker, P.F., 1985, *Innovation and entrepreneurship*, Harper et Row.

Dubar, C., 1980, *Formation permanente et contradictions sociales*, Paris : Éditions ouvrières.

Dubar, C., 2000, *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Éditions Armand Colin.

Dufays, J. L., 2006, Stéréotypes, apprentissage, interculturalité : fondements théoriques et pistes didactiques, dans Collès, L., Dufays, J.L. et Thyron, F. (dir.), *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes de FLE/S ?* Cortil-Wodon, Éditions Modulaires européennes & Inter-Communications S.P.R.L, pp.57-84.

Ɖ

Ehrlich, G.K., W. Berthold et Bailon, P., 2000, Phage display technology, Affinity selection by biopanning, *Methods Mol. Biol.*, Vol.147, pp.195-208.

Emin, S., 2004, Les facteurs déterminant la création d'entreprise par les chercheurs publics : application des modèles d'intention, *Revue de l'Entrepreneuriat*, Vol.3, n°1, pp.1-20.

Ettinger, J.-C., 1989, Stimuler la création d'emplois par la création d'entreprise, *Revue Française de Gestion*, Mars-Mai, pp.56-61.

Evans, P., Pucik, V. et Barsoux, J.L., 2002, *The global challenge : Frameworks for international human resource management*, McGraw-Hill.

Evrard, Y., Pras, B. et Roux, E., 2003, *Market : Etudes et recherches en marketing*, 3^{ème} Edition, Paris, Dunod.

F

Fallery, B. et Rodhain, F., 2007, Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive et thématique, *XVI^{ème} Conférence internationale de management stratégique*, Montréal.

Falzon, P., 1994, Dialogues fonctionnels et activité collective, *Le travail humain*, Vol.57, n°3, pp.299-312.

Fayolle, A., 1996, *Contribution à l'étude des comportements entrepreneuriaux des ingénieurs français*, Thèse de doctorat, université Jean Moulin Lyon III.

-
- Fayolle, A., 1999, *L'enseignement de l'entrepreneuriat dans les universités françaises : analyse de l'existant et propositions pour en faciliter le développement*, Rapport rédigé à la demande de la Direction de la Technologie du Ministère de l'Education Nationale de la Recherche et de la Technologie 103 p., <http://asso.nordnet.fr/adreg/FayolleMENRT.pdf>.
- Fayolle, A., 2003, *Le métier de créateur d'entreprise*, Les éditions d'Organisation.
- Fayolle, A., 2004, Evaluation de l'impact des programmes d'enseignement en entrepreneuriat : vers de nouvelles approches, 7^{ème} congrès CIFEPM, Montpellier, 21p.
- Fayolle, A., 2004, *Entrepreneuriat*, Éditions Dunod.
- Fayolle, A., 2005, *Introduction à l'entrepreneuriat*, éditions Dunod.
- Fayolle, A. et Verzat, C., 2009, pédagogie active et entrepreneuriat : quelle place dans nos enseignements ?, *Revue de l'Entrepreneuriat*, Vol. 8, n°2, pp.1-15.
- Fayolle, A. et Gailly, B., 2009, Évaluation d'une formation en entrepreneuriat : prédispositions et impact sur l'intention d'entreprendre, *M@n@gement*, Vol.12, n°3, pp.176-203.
- Fayolle, A., Lassas-Clerc, N. et Tounès, A., 2009, The effects of Real vs. Virtual Business Planning as Learning Process, *Babson College Entrepreneurship Research Conference*, Babson Park, Massachusetts, USA, 3-6 Juin.
- Feldman, D. et Bolino, M., 2000, Career patterns of self-employed : career motivations and career outcomes, *Journal of Small Business Management*, Vol.38, n°8, pp.53-67.
- Fernandez, V. et Vian, D., 2012, La perspective d'une rationalité effective de l'innovateur: propositions pour un système d'information, support de médiation à la réflexion des entrepreneurs, 2^{ème} rencontre entre acteurs des réseaux d'accompagnement et chercheurs, Montpellier, 20 p.
- Festinger, L., 1957, *A theory of cognitive dissonance*, Stanford, CA, Stanford University Press.
- Festinger, L., 1964, *Conflict, decision and dissonance*, Stanford University Press, Stanford, CA.
- Fiet, J. O., 2001, The Pedagogical Side of Teaching Entrepreneurship, *Journal of Business Venturing*, Vol.16, n°2, pp.101-117.
- Filion, L.-J., 2008, Les représentations entrepreneuriales : un champ d'études en

émergence, *Revue internationale de Psychosociologie*, Vol.14, n 32, pp.11-43.

Filion, L.J., 1997, Le champs de l'entrepreneuriat : historique, évolution, tendances, *R.I.P.M.E.*, Vol 10, n°2, pp.129-172.

Fillol, C., 2004, Apprentissage et systémique, une perspective intégrée, *Revue Française de Gestion*, Vol.14, p.3.

Finkle, T.A., Kuratko, D.F. et Goldsby, M.G., 2006, An examination of entrepreneurship centers in the United States : A national study, *Journal of Small business Management*, Vol.44, n°2, pp.184-206.

Flament, C. et Rouquette, M.L., 2003, *Anatomie des pensées ordinaires*, Éditions Armand Colin, p. 9.

Fleming, P., 1994, The role of structured interventions in shaping graduate entrepreneurship, *Irish Business and Administrative Research*, Vol.15, pp.146-157.

Fonrouge, C., 2002, L'entrepreneur et son entreprise : une relation dialogique, *Revue Française de Gestion*, Vol.138, pp.145-153.

Fortin, P-A., *La culture entrepreneuriale : un antidote à la pauvreté*, Collection Entreprendre, Montréal, 2002.

Freeman, C., 1982, *The economics of industrial innovation*, Londres, France Printer.

G

Gaillard Giordani, L., 2007, L'expérience individuelle d'entreprendre : étude exploratoire des implications pour l'engagement dans un processus entrepreneurial, *5^{ème} congrès international de l'Académie de l'Entrepreneuriat*, 4-5 Octobre, Sherbrooke.

Garavan, T. N. et O'Conneide, B., 1994, Entrepreneurship Education and Training Programmes : A Review and Evaluation, *Journal of European Industrial Training*, Vol.18, n°8, pp.3-12.

Garner, W.B. et Vesper, K.H., 1994, Experiments in entrepreneurship education: successes and failures, *Journal of Business Venturing*, Vol. 9, n°2, pp. 179-187;

Garrison, D.R. et Baynton M., 1987, Beyond independence in distance education : The concept of control, *The American Journal of Distance Education*, Vol.1, n°3, pp.3-15.

Gartner, W. B., 1988, Who is an entrepreneur? Is a wrong question, *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol.13.

- Gartner, W.B. , 1990, What are we talking about when we talk about entrepreneurship ?, *Journal of Business Venturing*, Vol.5, n°1, Janvier, pp.15-28.
- Gasse, Y., 1985, *A strategy for the promotion and identification of potential entrepreneurs at the secondary level*, *Frontiers of entrepreneurship research*, Wellesley, MA : Babson College Center for Entrepreneurial Studies, pp.538-559..
- Gazier, B., 1999, Employabilité : concepts et politiques, *InforMISEP*, n° 67, pp.38-51.
- Gervais, R., Nadeau, G. et Barnabe, C., 1996, Validation d'un instrument pour mesurer les attitudes des enseignants envers leur évaluation, *Mesure et évaluation en éducation*, Vol.19, n°1, pp.1-24.
- Gibb, A.A., 2005, The future of entrepreneurship education - Determining the basis for coherent policy and practice, in Kjöro, P. et Carrier, C., *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context*, Research Centre for Vocational and Professional Education, University of Tampere, Tampere, pp.44-67.
- Gibb, A.A., 2007, Creating the entrepreneurial university : do we need a wholly different model of entrepreneurship ?, dans Fayolle, A. ed. *Handbook of research in entrepreneurship education, volume 1, A general perspective*, USA : Edward Elgar, Cheltenham UK, Northampton, MA, pp.67-103.
- Gibb, A.A. et Hanon, P., 2006, Towards an Entrepreneurial University, National Council for Graduate Entrepreneurship, UK, Disponible sur : https://webspace.utexas.edu/cherwitz/www/articles/gibb_hannon.pdf.
- Giordano, Y., 2003, *Conduire un projet de recherche : une perspective qualitative*, Éditions E.M.S..
- Giunta, N., 2011, Caregiver Support Policy : Investigating Implementation Efforts in 50 States, *Annual Meeting of the Gerontological Society of America*, Dallas.
- Glaser, B. et Strauss, A., 1967, *The discovery of grounded theory : Strategies of qualitative research*, London, Wiedenfield and Nicholson.
- Goffman, E., 1961, *Encounters : Two Studies in the Sociology of Interaction*, Indianapolis, The Bobbs-Merrill Company, p. 96.
- Gohier, C., Anadòn, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J., 2001, La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol.27, n°1, pp.3-32.
- Good, T. et Brophy, J., 2000, *Looking in classrooms*, New York, Longman.

Gorman, G., Hanlon, D. et King, W., 1997, Some research perspectives on entrepreneurship education, enterprise education and education for small business management : a ten-year literature review, *International Small Business Journal*, Vol.15, n°3, pp.56-79.

Grawitz, M., 1993, *Méthodes des sciences sociales*, Paris : Dalloz, 920p.

Greenwald, A. G. et Gillmore, G. M., 1997, No pain, no gain ? The importance of measuring course workload in student ratings of instruction, *Journal of Educational Psychology*, Vol.89, n°4, pp.743-751.

Gingras, M., 2005, L'orientation tout au long de la vie : une réalité incontournable du développement de carrière des adultes, *Psychologie du travail et des organisations*, Montréal, Vol.11, pp.115-128.

Gumpert, D.E., 2003, *Burn your business plan ! What investors really want from entrepreneurs*, Needham, Lawson Publishing Co.

Gunz, H., 1988, Organizational logics of managerial careers, *Organization Studies*, Vol.9, n°4, pp.529-554.

H

Hamel, J., 1997, *Étude de cas et sciences sociales*, Paris, Éditions de l'Harmattan, p. 103.

Hamidi, C., 2006, Éléments pour une approche interactionniste de la politisation. Engagement associatif et rapport au politique dans des associations locales issues de l'immigration, *Revue française de science politique*, Vol.56, n°1.

Hansemark, O. C., 1998, The effects of an entrepreneurship program on need for achievement and locus of control of reinforcement, *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, Vol.4, n°1, pp.28-50.

Hao, Z., Seibert, S. et Hills, G.E., 2005, The mediating role of self-efficacy in the development of entrepreneurial intentions, *Journal of Applied Psychology*, Vol.90, pp.1265-1272.

Hart, M. et Harrison, R., 1992, Encouraging enterprise in Northern Ireland : constraints and opportunities, *Irish Business and Administrative Research*, Vol.13, pp.104-116.

Hayton, J. C., George, G. et Zahra, S.A., 2002, National culture and entrepreneurship : A review of behaviour research, *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol.26, n°4, pp.33-52.

- Hernandez, E.M., 1999, Enseigner l'Entrepreneuriat à une population étudiante : possibilités et limites, *Acte du 1^{er} Congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat*, Lille, pp. 256-263.
- Hernandez, E.M. et Marco, L., 2006, *Entrepreneur et décision – De l'intention à l'acte*, Editions Eska, 190 p.
- Herron, J.D., 1990, Research in chemical education, In Gardner, M., Greeno, J. G., Reif, F., Schoenfeld, A. H., Di Sessa, A. et Stage, E. (Eds.), *Toward a scientific practice of science education*, Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Herron, L.A. et Robinson, R.B., 1993, A structural model of the effects of entrepreneurial characteristics on venture performance, *Journal of Business Venturing*, Vol.8, pp.281-294.
- Herzlich, C., 1996, *Santé et maladie, analyse d'une représentation sociale*, Paris, École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Hidi, S. et Harackiewicz, J.M., 2000, Motivating the academically unmotivated : A critical issue for the 21th century, *Review of Educational Research*, Vol.70, n°2, pp.151-179.
- Hiemstra, R., 2000, Self directed learning : The personal Responsibility Model. In Straka, G. et al., *Conceptions of self-directed learning : theoretical and conceptual considerations*, Berlin : Waxmann, pp.93-108.
- Higgins, E. T., 1987, Self-discrepancy : a theory relating self and affect, *Psychological Review*, Vol.94, pp.319-340.
- Hills, G-E., 1988, Variations in university entrepreneurship education: an empirical study of an evolving field, *Journal of Business Venturing*, VOL. 3, n°3, pp. 258-273.
- Hite, J. et Hesterly, W., 2001, The Evolution of Firm Networks: From Emergence to Early Growth of the Firm, *Strategic Management Journal*, Vol. 22, p. 275-286.
- Hlady-Rispal, M., 2002, *La méthode des cas- Application à la recherche en gestion*, De Boeck université, Collection Perspectives Marketing, Bruxelles.
- Hoang, H. et Antoncic, B., 2002, Network-based Research in Entrepreneurship. A Critical Review, *Journal of Business Venturing*.
- Holec, H., 1991, Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement a l'apprentissage, *Éducation Permanente*, n°107.
- Holland, J., 1997, *Making vocational choice : a theory of vocational personalities and work environments*, Odessa, F.L., Psychological Assessment Resources, Inc.

Holton, E. F., 1996, The flawed four-level evaluation model, *Human Resource Development Quarterly*, Vol.7, n°1, pp.5-21.

Honig, B., 2004, Entrepreneurship education : Toward a model of Contingency-Based Planning, *Academy of Management Learning and Education*, Vol.3, p. 259.

Husson, J.-F., 2004, Vers une réforme du Fonds des communes en Région wallonne. Comparaisons et perspectives, *Courrier hebdomadaire du CRISP*, pp.1849-1850.

Huyens, N., Bonami, M. et Dubruille, P., 1993, La formation d'adultes insérés dans un contexte professionnel : évaluation de l'efficacité pédagogique organisationnelle, *Revue Gestion 2000*, Vol.6, pp.173-198.

Hytti, U., 2002, State-of-Art of Enterprise Education in Europe – Results from the Entredu project, *The Entredu - project*, Leonardo da Vinci -programme of the European Commission : Turku, Finland.

J

Jézégou, A., 2005, *Formations ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant*, Paris, L'harmattan, pp.119- 135.

Jodelet, D., 1991, *Représentations sociales : un domaine en expansion*, In Jodelet, D. (dir.), *Les représentations sociales*, Paris : PUF.,

Johannisson, B., 1984, A Cultural Perspective on SmallBusiness, Local Business Climat, *International Small Businss Journal*, Vol. 2.

Johannisson, B., 1991, University training for entrepreneurship : A Swedish approach, *Entrepreneurship and Regional Development*, Vol.3, n°1, pp.67-82.

Johnson, G., Scholes, K. et Frery, F., *Stratégique*, Publi Union, 2000.

Judge, T., Cable, D., Boudreau, J. et Bretz, R., 1995, An empirical investigation of the predictors of career success, *Personnel Psychology*, Vol.48, pp.485-519.

Julien, P.A., 2005, *Entrepreneuriat régional et économie de la connaissance*, Presses de l'Université du Québec, Sainte Foy.

K

Kanfer, R., 1990, Motivation theory and industrial and organizational psychology, In Dunnette, M. D. et Hough, L. M. (Eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Vol.1, pp.75-170.

- Karlsson, T. et Honig, B., 2009, Judging a business by its cover : an institutional perspective on new venture adoption of the business plan, *Journal of Business Venturing*, Vol.4.
- Kearney, P., 1999, *Enterprising ways to teach and learn a series of books*, Book 1, Enterprise Principles, Enterprise Design Associates, North Hobart Tasmania Australia.
- Kempton, J., 1995, *Human Resource Management and Development*, London : Macmillan.
- Ketele, J-M., 2010, Ne pas se tromper d'évaluation, *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. 15, p. 25-37.
- Kirkpatrick, D., 1996, Revisiting Kirkpatrick's four-level-model, *Training & Development*, Vol.1, pp.54-57.
- Klapper, R. et Léger-Jarniou, C., 2006, Entrepreneurship intention among French Grande Ecole and University students : an application of Shapero's model, *Industry & Higher Education*, Vol.20, n2, pp.97-110.
- Knight, K., 1921, *Risk, uncertainty and Profit*, boston, Hart, Schaffner & Marx.
- Knight, K., 1967, Descriptive model of the intra-firm innovation process, *Journal of Business*, Vol.40, n°4, pp.478-496.
- Knowles, M., 1975, *Self-directed learning : a guide for learners and teachers*, New York, Association Press.
- Knowles, M., 1990, *L'apprenant Adulte, Vers un Nouvel Art de la Formation*, Paris, Les éditions d'organisation.
- Kolb, D., 1984, *Experiential learning : experience as the source of experiential learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Kolvereid, L. et Moen, O., 1997, Entrepreneurship among business graduates : does a major in entrepreneurship make a difference ?, *Journal of European Industrial Training*, Vol.21, n° 4, pp.154-160.
- Kolvereid, L., 1996, Organizational employment versus self-employment : reasons for career choice intentions, *Entrepreneurship : Theory and Practice*, Vol.20, Issue 3, pp.23-31
- Kourilsky, M.L. et Walstad, W. B., 1998, Entrepreneurship and female youth : Knowledge, attitudes, gender differences, and educational practices, *Journal of Business Venturing*, Vol.13 ; n°1, pp.77-88.

Krueger, N.F. et Carsrud, A.I., 1993, Entrepreneurial intention : applying the theory of planned behavior, *Entrepreneurship and Regional Development*, Vol.5, n°4, p. 315.

Krueger, N.F., Reilly, M.D. et Carsrud, A.L., 2000, Competing models of entrepreneurship intentions, *Journal of Business Venturing*, Vol.15, p. 411-432.

Kuhn, T. S., 1962, *The structure of scientific revolutions*, University of Chicago Press.

Kuratko, D.F., 2003, Entrepreneurship education: Emerging trends and challenges for the 21st century, *Coleman White Paper Series*, www.usasbe.org.

Kuratko, D.F., 2005, The emergence of entrepreneurship education : development, trends and challenges, *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol.29, n°5, pp.577-598.

Kuratko, D.F., Hornsby, J.S. et Naffziger, D.W., 1997, An examination of owner's goals in sustaining entrepreneurship, *Journal of Small Business Management*, Vol.35, n°1, pp.24-33.

Kyrö, P. et Niemi, M., 2007, Innovative modelling for learning business planning, *17th global conference of Internationalizing Entrepreneurship Education and Training*, Gdansk, Poland.

L

La Ville, V.I., 2000, La recherche idiographique en management stratégique : une pratique en quête de méthode ?, *Finance, Contrôle, Stratégie*, Vol.3, n°3, pp.73-99.

Lancry, A. et Lemoine, C., 2004, *La personne et ses rapports au travail*, Paris, Éditions de l'Harmattan.

Lapperrière, A., Compère, L., D'Khissy, M., Dolce, M., Fillion, G., Fleurant, N. et Vendette, M., 1992, Relations ethniques et tensions identitaires en contexte pluriculture, *Santé mentale au Québec*, Vol.17, n° 2, pp.133-156.

Larouche, G., 2006, *L'encadrement post-formation et le transfert des apprentissages en milieu de travail en contexte de coopération internationale*, Thèse d'andragogie, sous la direction de Chamberland, H., Université du Québec à Montréal.

Larsson Lund, M. et Nygard, L., 2003, Incorporating or resisting Ads : Different approaches to achieving a desired occupational self-image, *Occupation, Participation and Health*, Vol.23, n°2, pp.67-75.

- Laviolette E.M. et Loué, C., 2006, Les compétences entrepreneuriales : définition et construction d'un référentiel, 8^{ème} Conférence de l'Association Internationale de recherche en entrepreneuriat et P.M.E., Fribourg, 24-27 Octobre.
- Lawler III, E-E, 1971, *Pay and organizational effectiveness : a psychological view*, N-Y, Mc Graw-Hill.
- Le Boterf, G., 1994, *De la compétence- essai sur un attracteur étrange*, Paris, Éditions d'Organisations.
- Le Boterf, G., 2000, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Lebart, L. et Salem, A., 1994, *Statistique Textuelle*, Dunod, 1994, 344 p.
- Legendre, P., 1988, *Le désir politique*, Paris, Fayard.
- Léger-Jarniou, C., 2001, A propos de promotion auprès des jeunes -esprit d'entreprise ou esprit d'entreprendre ?, Actes du Forum L'entrepreneuriat dans la Grande Région, Luxembourg, 9p.
- Léger-Jarniou, C., 2008, Développer la culture entrepreneuriale chez les jeunes Théorie(s) et pratiques(s), Lavoisier, *Revue française de gestion*, Vol 5, n°185, 15p.
- Lehmann-Ortega, L. et Moingeon, B., 2005, Le business model au service de la performance, L'art de management, *Les Echos*, 13 octobre.
- Lemelin, M., Le Duff, R., Orange, G. et Rigal, J.J., 2001, Les quelques bonnes questions que soulève toute formation à l'entrepreneuriat, Actes de la 7^{ème} Journées Scientifiques, *CIDEGEF*, Maurice.
- Lentillon-Kaestner, V., 2008, Les élèves de second degré face à l'évaluation en éducation physique et sportive, *Staps*, Vol. 1, n° 79, pp. 49-66.
- Lepper, M. R. et Hodell, M., 1989, Intrinsic motivation in the classroom, In Ames, C. et Ames, R. (Eds.), *Research on motivation in education*, San Diego : Academic Press, Vol.3, pp.73-105.
- Levitt, B. et March, J. G., 1988, Organizational Learning, *Annual Review of Sociology*, Vol.14, n° 1, pp.319-340.
- Liao, J. J. et Gartner, W.B., 2008, The Influence of Pre-Venture Planning on New Venture Creation, *Journal of Small Business Strategy*, Vol.18.
- Lichtenstein, B. et Mendenhall, M., 2002, Non-linearity and responsibility : emergent order in, 21st century careers, *Human Relations*, Vol.55, pp.53-80.

Loarer, E., 1998, L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser, *Revue française de pédagogie*, Vol.12, n°1, pp.121-161.

Löbler, J., 2006, Learning entrepreneurship from a constructivist perspective in Technology analysis and strategic management, Vol. 18, n°1, pp. 19-38.

Louargant, S., 2003, *Des territorialités de genre aux territorialités de projet dans le bassin méditerranéen*, Montagnes Méditerranéennes, p.8.

Lüthje, C. et Franke, N., 2003, The "making" of an entrepreneur : Testing a model of entrepreneurial intent among engineering students at MIT, *R & D Management*, Vol.33, n°2, pp.135- 146.

M

Malglaive, G., 1996, Apprentissage, une autre formation pour d'autres ingénieurs, *Formation Emploi*, Vol.53, janvier-mars, pp.85-99.

Mannheim, B.,1975, A comparative study of work centrality, job rewards and satisfaction –occupational groups in Israel, *Sociology of Work and Occupations*, Vol 2, pp.75-102.

Marc, E., 1997, L'identité personnelle, *Revue Sciences Humaines*, Hors série n°15.

Marsh, H. W., Fleiner, H. et Thomas, S., 1975, Validity and Usefulness of Student Evaluations of Instructional Quality, *Journal of Educational Psychology*, n°67, pp.833-839.

Marshall, D., 1971, Sexual Behavior on Mangaia, in Donald, S. et al. (Eds), *Human Sexual Behavior : Variations in the Ethnographic Spectrum*. New York : Basic Books, pp.103-162.

Martineau, Y., Wils, T. et Tremblay, M., 2005, La multiplicité des ancrés de carrière chez les ingénieurs québécois : impact sur les cheminements et le succès de carrière, *Relations Industrielles*, Vol.60, n°3, pp.455-482.

Massonnat, J. et Boukarroum, A., 1998, Identité personnelle et identité sociale, in Doise, W., Dubois, N. et Beauvois, J.L. (Eds), *Socialisation et construction de la personne*, Tome 4, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, Chapitre 9, pp.183-200

Mathieu, J., Tannenbaum, S. et Salas, E., 1992, Influences of individual and situational characteristics on measures of training effectiveness, *Academy of Management Journal*, Vol.35, pp.828- 847.

Matthews, C.H. et Moser, S.B., 1996, A longitudinal investigation of the impact of

family background on gender on interest in small firm ownership, *Journal of Small Business Management*, Vol.34, n°2, pp.29-43.

Matthews, C. et Moser, S., 1995, Family Background and Gender : Implications for Interest in Small Firm Ownership, *Entrepreneurship & Regional Development*, Vol.7, n°4, pp.365-377.

McClelland, D.C., 1961, *The achieving society*, Princeton, N.J., Van Nostrand, New York : Free Press.

Mead, G.H., 1963, *L'esprit, le soi et la société*, traduit de l'anglais par Gazenneuve, Kaelin, E. et Thibault, G., Paris, P.U.F..

Meirieu, P., 1992, *Apprendre... oui, mais comment ?*, ESF éditeur, Paris.

Mercier, S., 2004, *L'éthique dans les entreprises*, Repères, La Découverte.

Merle, V., 1994, Objectifs et organisation pédagogique de l'alternance, in OCDE et CEREQ (Eds.), *Les formations en alternance : quel avenir ?*, Paris, pp.29-40.

Messeghem, K. et Sammut, S., 2011, *L'Entrepreneuriat*, Éditions Management & Société, Collection Les essentiels de la gestion, 244 p.

Midgley, C. et Urdan, T., 1995, Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies, *Journal of Early Adolescence*, Vol.15, pp.389-411.

Miles, M.B. et Huberman, A.M., 2003, *Analyse des données qualitatives*, Traduction de la 2^{ème} édition américaine, Bruxelles, Édition De Boeck, 626 p.

Mitchell, R.K., Smith, J.B., Seawright, K. et Morse, E.A., 2000, Cross-cultural cognitions and the venture creation decision, *Academy of Management Journal*, Vol.43, pp.974-993.

Moingeon, B., 1996, *L'apprentissage organisationnel*, Éditions Sciences Humaines, Paris, pp.297-304.

Muller, Ch., 1977, *Principes et méthodes de statistique lexicale*, Hachette, Paris.

Moreau, R., 2006, La formation des équipes d'entrepreneurs, *Revue de l'Entrepreneuriat*, Vol. 5, n°2, 14p.

Moreau, R. et Raveleau, B., 2006, Les trajectoires de l'intention entrepreneuriale, *Revue Internationale des P.M.E.*, Vol.19, n°2.

Mucchielli, A., 1987, *L'enseignement par ordinateur*, Paris : PUF.

Mucchielli, A., 1986, *L'Identité*, Paris, P.U.F..

Mucchielli, A., 2006, Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives, *Conférence au Colloque international*, Béziers, 27- 29 Juin.

Murdock, T., Hale, N. et Weber, M., 2001, Predictors of cheating among early adolescent : Academic and social motivations, *Contemporary Educational Psychology*, Vol.26, pp.96-115.

N

Nicholson, N. et West, M., 1989, *Transitions, work histories, and careers*, Handbook of Career Theor, New York, Cambridge University Press.

Noel, T.W., 2001, Effects of entrepreneurial education on intent to open a business, *Frontiers of Entrepreneurship Research*, Babson Conference Proceedings. Disponible sur : www.babson.edu/entrep/fer.

O

O.C.D.E., 2009, Rapport annuel, 130 p. mis en ligne : <http://www.oecd.org/fr/presse/43125784.pdf>.

Orly, P. et Cuvellier, B., 2007, Apprendre en situation, *Education Permanente*, n°172, pp.45-60.

Outcallt, D. L., 1980, *Report of the teaching faculty on teaching evaluation*, Santa Barbara, CA : University of California.

Overall, J.U. et Marsh, H.W., 1979, Midterm feedback from students : its relationship with instructional improvement and students' cognitive and affective outcomes, *Journal of Educational Psychology*, Vol.17, pp.856-865.

P

Paineau, A., 2004, *Métier : psychologue ou les métiers de la psychologie*, www.sfp.org.

Patton, W. et McMahon, M., 2002, Theoretical and practical perspectives for the future of educational and vocational guidance in Australia, *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, Vol.2, n°1, pp.39-49.

Paturel, R., 1997, *Pratiques du management stratégique*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.

- Paul, M., 2004, *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P., 1993, Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol.19, n°1, pp.59-76.
- Perrenoud, P., 1998, *De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation initiale des enseignants. formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris : PUF, pp.153-199.
- Perrenoud, P., 1994, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, Éditions de l'Harmattan, p. 162.
- Perrenoud, P., 2001, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Professionnalisation et raison pédagogique, Paris, E.S.F..
- Peterman, N. E. et Kennedy, J., 2003, Enterprise Education : Influencing students' perceptions of entrepreneurship, *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol.28, n°2, pp.129-144.
- Piaget, J., 1969, *Psychologie et pédagogie*, Denoël-Gonthier, Paris.
- Pintrich, P., 2004, A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students, *Educational Psychology Review*, Vol.16, n°4, pp.385-407.
- Piolle, J-M., 2001, *Valoriser les compétences, un levier pour l'entreprise*, E.M.S..
- Pittaway, L. et Cope, J., 2007, Entrepreneurship education- a systematic review of the evidence, *International Small Business Journal*, Vol.25, n°5, pp.477-506.
- Poissant, H., Poëllhuber, B. et Falardeau, M., 1994, Résolution de problèmes, autorégulation et apprentissage, *Revue Canadienne de l'éducation*, Vol.19, n°1.
- Porter, M.A., 1980, *Competitive Strategy*. The Free Press: New York.
- Pralong, J., 2009, *Les mondes de la carrière : approche socio-cognitive du succès de carrière des cadres français*, Thèse pour le doctorat de sciences de gestion, Université Paris Ouest.
- Pralong, J., 2010, Les mondes de la carrière : le cadre de référence de carrière et sa définition opérationnelle, *Revue Française de GRH*, Vol.2.
- Pruett, C.L., Patten, M.A. et Wolfe, D.H., 2009, Avoidance Behavior by Prairie Grouse : Implications for Development of Wind Energy, *Conservation Biology*, Vol.23, n°5, pp.1253-1259.

 R

- Raynal, F. et Rieunier, A., 2007, *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, apprentissages, formation, psychologie cognitive*, Paris, E.S.F, p.277.
- Redien-Collot, R. et Vidal, F., 2011, *Faire école en entrepreneuriat*, De Boek Université, *Entreprendre & innover*, Vol.3, n°11, pp.33-43.
- Reeves, S., Koppel, I., Barr, H., Freeth, D. et Hammick, M. 2002, 12 tips for undertaking a systematic, *Review Medical Teacher*, Vol.4.
- Reinert, M., 1993, Les mondes lexicaux et leur logique à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars, *Langage et Société*, Vol. 66, pp. 5-39.
- Reinert, M., 2000, La tresse du sens et la méthode Alceste, 5^{ème} journée internationale d'analyse statistique des données textuelles, Lausanne, 9-11 Mars.
- Reynolds, P. D., 2007, *Entrepreneurship in the United States : the future is now*, Springer, Vol.9.
- Ricardo, D., 1933, *Principes de l'économie politique*, Paris, Dunod.
- Rivard, P., 2000, La gestion de la formation en entreprise : pour préserver et accroître le capital compétence de votre organisation, PUQ, p.264.
- Robert, A. D. et Bouillaguet, A., 1997, L'analyse de contenu, Paris, P.U.F., p.29.
- Robinson, P.B., 1996, the Minefield exercise : the challenge in entrepreneurial education, *Simulation & Gaming*, Vol.27, n°3, pp. 350-364.
- Rocher, G., 1992, *Introduction à la sociologie générale*, Montreal, Hurtubise HMH.
- Roger, A., 1992, *La gestion des carrières*, Encyclopédie du management, Vuibert.
- Rogers, C., 1969, *Freedom to learn : a view of what education might become*, Columbus, OH, Merrill, C.E..
- Rogoff, E. G. et Heck, R., 2003, The evolving family/entrepreneurial business relationship, *Journal of Business Venturing*, Vol.18, n°5.
- Rotter, J.B., 1966, General expectancies for internal versus external control of reinforcement, *Psychology Monographs*, Vol.8.
- Rouleau, L., 2007, *Théories des organisations. Approches classiques, contemporaines et de l'avant-garde*, Québec : Presses Universitaires du Québec.

Rouquette, M.L. et Rateau, P., 1998, *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Rousseau, D.M., 1989, Psychological and implied contracts in organizations, *employee responsibilities and rights journal*, Vol.2, n°2, pp.121-139.

Roussel, P., 2000, Salaire individualisé - rémunération au mérite : impasse ou avenir ?, In Peretti, J.M. et Roussel, P., *Les rémunérations, politiques et pratiques pour les années 2000*, Paris : Editions Vuibert, collection Entreprendre, série Vital Roux, Chapitre 5, pp.81-97.

Royer, I. et Zarlowski, P., 1999, Echantillons, In Thietart, R.A., (coll.), *Méthodes de recherche en management*, Paris, Dunod, pp.188-223.

S

Sabourin, J.P. et Gasse, Y., 1989, Le potentiel entrepreneurial et les intentions de création d'entreprise des élèves et des diplômés de cégep, *Revue P.M.O.*, Vol.4, n°1, pp.12-23.

Safavian-Martinon, M., 1998, *Le lien entre le diplôme et la logique d'acteur relative à la carrière : une explication du rôle du diplôme dans la carrière des jeunes cadres issus des grandes écoles de gestion*, Thèse pour le doctorat en sciences de Gestion, Université de Paris I.

Sainsaulieu, R., 1977, *L'identité au travail : les effets culturels de l'organisation*, Presses de la F.N.S.P., Paris.

Saks, N. et Gaglio, C.M., 2004, Can opportunity identification be taught ?, *Journal of Enterprising Culture*, Vol.10, n°4, pp.313-348.

Salmon, D., 2007, L'évolution du profil psycho-éducatif d'un étudiant de première année. Construction d'une enquête par questionnaires auprès des étudiants de première année à la FUSAG, *Séminaire AdAPTE*, Gembloux : FUSAG.

Saporta, B. et Verstraete, T., 2000, Réflexion pour une pédagogie de l'entrepreneuriat dans les composantes en sciences de gestion des universités françaises, *Gestion 2000*, Mai-Juin.

Sarasvathy, S. D., 2002, *Entrepreneurship as economics with imagination*, *Business Ethics Quarterly*, Vol.3, pp.95-112.

Sarasvathy, S. D., 2001, Causation and Effectuation : Toward a Theoretical Shift from Economic Inevitability to Entrepreneurial Contingency, *Academy of Management Review*, Vol.26, n°2, pp.243-263.

Sarrazin, P. et Trouilloud, D., 2006, Comment motiver les élèves à apprendre ? Les apports de la théorie de l'autodétermination, In Dessus, P. et Gentaz, E. (Ed.), *Comprendre les apprentissages, sciences cognitives et éducation*, Paris : Dunod, Tome 2, pp.123-141.

Say, J.-B., 1972, *Traité d'économie politique*, Éditions Calmann Lévy, Paris.

Schaper, M.T., 2007, The impact of tertiary education courses on entrepreneurial goals and intentions, dans Fayolle, A. (Ed). *Handbook of research in entrepreneurship education, volume 1, A general perspective*, USA : Edward Elgar, Cheltenham UK, Northampton, MA, pp.120-129.

Scherer, R., Adams, J., Carley, S. et Wiebe, F., 1989, Role model performance effects on development of entrepreneurial career preferences, *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol.13, n°3, pp.53-71.

Schmitt-Rodermund, E., 2004, Pathways to successful entrepreneurship : Parenting, personality, early entrepreneurial competence and interests, *Journal of Vocational Behavior*, Vol.65, n°3, pp.498-518.

Schmitt, C., Fick, M. et Laurent, F., 2007, La nécessité de problématiser : présentation d'une expérience de formation en entrepreneuriat dans une école d'ingénieurs, *5^{ème} congrès international de l'Académie de l'Entrepreneuriat*, Sherbrooke.

Schmitt-Rodermund, E., 2004, Pathways to successful entrepreneurship : Parenting, personality, early entrepreneurial competence, and interests, *Journal of Vocational Behavior* Vol.65, pp.498-518.

Schoonhoven, C. et Romanelli, E., 2001, Emergent themes and the next wave of entrepreneurship research, in Schoonhoven, C. and Romanelli, E. (Dir.), *The entrepreneurship Dynamic: origins of entrepreneurship and the evolutions of industries*, Stanford University Press, pp. 383-408.

Scriven, M., 1967, The methodology of evaluation, In Tyler, R., Gagné, R. et Scriven, M. (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, Chicago: Rand McNally, pp.39-83.

Schumpeter, J. A, 1935, *Théorie de l'évolution économique*, Éditions Dalloz, Paris.

Schumpeter, J. L., 1942, *Capitalisme, socialisme et démocratie*, Éditions Dalloz, Paris.

Schwartz, B., 1969, Pour une Éducation permanente, *Éducation permanente*, n°1, 1969, pp.63-86.

Scott, M. et Twomey, D., 1988, The long-term supply of entrepreneurs : students'

career aspirations in relation to entrepreneurship, *Journal of Small Business Management*, Vol.26, n°4, pp.5-13.

Senge, P. M., 1990, *The fifth discipline- the art and practice of the learning organization*, Currency doubleday.

Sexton, D.L., 1988, The field of entrepreneurship : is it growing or just getting bigger ?, *Journal of small business management*, pp.5-7.

Shafer, S.M. et al., 2005, The power of business models, *Business Horizons*, Vol.48, n°3, pp.199-207.

Shane, S. et Venkataraman, S., 2000, The promise of entrepreneurship as a field of research, *Academy of Management Review*, Vol.25, n°1.

Shane, S., 2003, *A general theory of entrepreneurship, the individual- opportunity nexus*, Cheltenham, Edward Elgar.

Shapiro, A. et Sokol, L., 1982, The social dimension of entrepreneurship, dans Kent, C.A., Sexton, D.L. et Vesper, K.H. (Eds.), *The encyclopedia of entrepreneurship*, Englewood Cliffs NJ. : Prentice Hall, pp.72-90.

Shapiro, A., 1975, *The displaced, uncomfortable entrepreneur*, Psychology today, Novembre, pp.83-88.

Shapiro, D.L., 2003, Vertigo : The Impact of Strong Emotions on Negotiations, *Psychoanalysis and Negotiation*, Harvard Law School.

Skinner, B.F., 1968, *The technology of teaching*, New York, Meredith Corporation

Smith, A., 1921, *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations*, Édition Flammarion, Paris.

Soloman, G.T., Duffy, S. et Torabishy, A., 2002, The states of entrepreneurship education in the United States : A nationwide survey and analysis, *International Journal of Entrepreneurship Education*, Vol.1, pp.1–20.

Souitaris, V., Zerbinati, S. et Al-Laham, A., 2006, Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students ? The effect of learning, inspiration and resources. *Journal of Business Venturing*, Article in press : 10.1016/j.jbusvent.2006.05.002.

Stake, R.E., 1994, Case studies, In Denzin, N.K. et Lincoln, Y.S., *Handbook of qualitative research*, London, Sage Publications, Chapitre 14.

Standage, M., Duda, J. L. et Ntoumanis, N., 2003, A model of contextual motivation in physical education : Using constructs from self-determination and

achievement goal theories to predict physical activity intentions, *Journal of Educational Psychology*, Vol.95, pp.97-110.

Stephan, U., 2007, Culture and Entrepreneurship - Or Which country is most entrepreneurial ?, in J.A. Moriano, L. and Gorgievski, M. (Eds.), *Psychology of Entrepreneurship Research and Education*, Madrid:UNED, pp.127-134.

Stevenson, H.H. et Jarillo, J.C., 1990, A paradigm of entrepreneurship : entrepreneurial management, *Strategic Management Journal*, Vol.11, pp.17-27.

Sullivan, S., 1999, The changing nature of careers : A review and research agenda. *Journal of Management*, Vol.2, n°3, pp.457-486.

Surlemont, B. et Kearney, P., 2009, *Pédagogie et esprit d'entreprendre*, Bruxelles, Éditions De Boeck.

Sutton, R.I. et D'Aunno, T., 1989, Decreasing Organizational Size : Untangling the Effects of Money and People, *Academy of Management Review*, Vol.14, n°2, pp.194-212.

T

Tap, P., 1980, L'identification est-elle une aliénation de l'identité ?, In Tap, P., *Identité individuelle et personnalisation*, Toulouse, Privat, pp.237-250.

Tardif, J., 1998, *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique*, Paris, ESF.

Tardif, J., 1992, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Les Éditions Logiques, Montréal.

Thiétard, R.A., 2007, *Méthodes de recherche en management*, Collection Gestion Sup, Dunod, 560 p.

Thiétart, R.A.. et al., 2003, *Méthodes de recherche en Management*, Paris, Dunod.

Thorndike, E.L., 1913, *The psychology of learning*, New York : Teacher's college, Columbia University.

Timmons, J.A. et Spinelli, S., 1994, *New Venture Creation : Entrepreneurship for the 21st Century*. New York : McGraw-Hill/Irwin.

Timmons, J.A., Smollen, L.E. et Dingee, A.L., 1977, *New venture creation*, Homewood, Illinois, Irwin.

Tkachev, A. et Kolvereid, L., 1999, Self-employment intentions among Russian students, *Entrepreneurship and Regional Development*, Vol.11, pp.269-280.

Tounès, A., 2003, *L'intention entrepreneuriale. Une étude comparative entre des étudiants d'écoles de management et gestion suivant des programmes ou des formations en entrepreneuriat et des étudiants en DESS CAAE*, Thèse pour l'obtention du doctorat en sciences et gestion, Université de Rouen.

Tounès, A., 2003, *Une modélisation théorique de l'intention entrepreneuriale*, Université de Rouen.

Tounès, A., 2006, Un cadre d'analyse des pratiques pédagogiques entrepreneuriales en France, *2^{ème} journée des pratiques pédagogiques de l'entrepreneuriat autour de la Méditerranée*, Tunis, 25-26 Avril, p.4.

Toutain, O., 2010, *Apprentissage expérientiel et métacognition dans l'éducation à l'entrepreneuriat*, 8 Décembre, Université Jean-Moulin Lyon 3, 295 p.

Türker, D. et Sönmez Selçuk, S., 2008, Which Factors Affect Entrepreneurial Intention of University Students, *Journal of European Industrial Training*, Vol.4.

Tyler, T., 1997, The psychology of legitimacy: A relational perspective on voluntary deference to authorities, *Personality and Social Psychological Review*, Vol.90, pp.293-315.

V

Valera, R. et Jimenez, J.E., 2001, The effect of entrepreneurship education in the universities of Cali, *Frontiers of Entrepreneurship Research*, Babson Conference Proceedings, www.babson.edu/entrep/fer.

Vallerand, R., 1997, Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation, In Zanna, M.P. (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, New York Academic Press, pp.271-360.

Vallerand, R. et Thill, E., 1993, *Introduction à la psychologie de la motivation*, Paris, Vigot.

Van Auken, H., Fry, F. et Stephens, P., 2006, The Influence of role models on entrepreneurial intentions, *Journal of Developmental Entrepreneurship*, Vol.11, n°2, pp.157-167.

Van der Maren, J.-M., 1997, Comparaison de l'efficacité de logiciels Mac/Os spécialisés et commerciaux dans l'analyse de données qualitative, *Recherches qualitatives*, Vol.16, pp.59-92.

Venetoklis, T., 2002, *Public Policy Evaluation: Introduction to Quantitative Methodologies*, Government Institute for Economic Research, VATT-Research Reports 90: Helsinki, Finland.

Vergnaud, G., 1991, La théorie des champs conceptuels, *Recherches en didactiques des mathématiques*, Vol.10, n°2, pp.133-170.

Verzat, C., 2011, Esprit d'entreprendre, es-tu là ? Mais de quoi parle-t-on ?, *Entreprendre & Innover*, Vol.3, n°11, pp.7-18.

Verzat, C., 2009, L'université entrepreneuriale n'est pas un oxymoron, *L'expansion. Entrepreneuriat. Innover, développer, grandir*, Vol.1, pp.6-13.

Vesper, K.H. et Gartner, W.B., 1997, Measuring progress in entrepreneurship education, *Journal of Business Venturing*, Vol.12, n°5, pp.403-421.

Vesper, K.H., 1988, Entrepreneurial academics - How can we tell when the field is getting somewhere ?, *Journal of Business Venturing*, Vol.3, pp.1-10.

Vianin, P., 2006, La motivation scolaire -Comment susciter le désir d'apprendre ?, De Boeck, *Pratique pédagogique*, 221p.

Vondracek, F.W., Lerner, R.M. et Schulenberg, J.E., 1983, The concept of development in vocational theory and intervention, *Journal of vocational behaviour*, Vol.4.

Vondracek, F.W., Lerner, R.M. et Schulenberg, J.E., 1986, *Career development : a life-span developmental approach*, Hillsdale, NJ, Erlbaum.

Vroom, V.H., 1964, *Work and motivation*, Wiley, New York.

W

Wacheux, F., 1996, *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*, Paris, Économica.

Wang, Y., 2008, La formation d'ingénieurs et l'entrepreneuriat : une revue de littérature, *15^{ème} Colloque de la recherche de l'intergroupe des Ecoles Centrales*, 8/10 juin, Ecole Centrale de Nantes, France.

Wang, Y., 2009, Une étude longitudinale de l'intention d'entreprendre des élèves ingénieurs, *16^{ème} Colloque de la recherche de l'intergroupe des Ecoles Centrales*, Ecole Centrale de Lyon, France.

Wang, W., 2010, *L'évolution de l'intention et le développement de l'esprit d'entreprendre des élèves ingénieurs d'une école française : une étude longitudinale*, Thèse, École Centrale de Lille, 28 Septembre.

Warnier, V. et al., 2006, Le Business Model : l'Oublié de la Stratégie ?, *13^{ème} conférence de l'AIMS*, Normandie, Vallée de Seine.

Waterman, R.H., Waterman, J.A. et Collard, B.A., 1994, Toward a career resilient workforce, *Harvard Business Review*, Juillet-Août.

Watson, J., 1925, *Behaviorism*, New York and Co Inc.

Watzlawick, P. et al., 1974, *Change : principles of problem formulation and problem resolution*, N.Y., Norton.

Weick, K., 1976, *Career as exentric predicates*, Executive, Winter, pp 6-10.

Weick, K.-E. et Berlinger, L.R., 1989, Career improvisation in self-designing organisations, In Arthur M.B., Hall, D.T. et Lawrence, B.S., *Handbook of career theory*, Cambridge, University Press.

Wilson, F., Marlino, D. et Kickul, J., 2004, Our entrepreneurial future : Examining the diverse attitudes and motivations of teens across gender and ethnic identity, *Journal of Developmental Entrepreneurship*, Vol 13.

Wilson, K., 2004, *Entrepreneurship Education at European Universities and Business Schools: Results of a Joint Pilot Study*, European Foundation for Management Development.

Wittorski, R., 1998, *De la fabrication des compétences*, Éducation Permanente n°135, n°2, pp.57-69.

Υ

Yin, R. K., 1994, *Case Study Research : Design and Methods*, Sage Publications, 2^{ème} édition, *Applied Social Research Method Series*, Vol.5.

Z

Zarifian, P., 2000, Sur la question de la compétence, réponse à Durand, J.-P., *Annales des Mines, Gérer et comprendre*, Décembre, n°62.

Zarifian, P., 2001, *Le modèle de la compétence*, Éditions Liaisons.

Zellweger, T.M. et al., 2010, Family Control And Family Firm Valuation by Family, CEOs, *Organization Science*, Advance, pp.1-18.

Zhao, H., Seibert, S. E. et Hills, G. E., 2005, The mediating role of self-efficacy in the development of entrepreneurial intentions, *Journal of Applied Psychology*, Vol.90, pp.1265-1272.

Zuckerman, M., Eysenck, S. et Eysenck, H. J., 1978, Sensation-seeking in England

and America : Cross cultural, age and sex comparisons, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol.46, pp.139 -149.

.

**GLOSSAIRE DES SIGLES ET DES
ACRONYMES**

A

A.D.T. : Analyse de données textuelles

ALCESTE : Analyse des Lexèmes Co-occurents dans un Ensemble de Segments de Texte

C

C.L.É. : Collégiens, Lycéens et Étudiants

C.R.E.O.P. : Centre de Recherche sur l'Entreprise, les Organisations et le Patrimoine

C.S.I.P. : Configuration Stratégique Instantanées Perçue

I

I.A.E. : Institut d'Administration des Entreprises

I.M.C. : L'Intelligence du problème, la Modélisation et le Choix

I.N.S.E.E. : Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques

O

O.C.D.E : Organisation de Coopération et de Développement Économique

O.P.P.E. : Observatoire des Pratiques Pédagogiques à l'Entrepreneuriat

P

P.E.E. : Pôles Entrepreneuriat Etudiant

P.E.S.T. : Politique, Économique, Socioculturel et Technologique

S

S.A.R.L. : Société À Responsabilité Limitée

S.A.S. : Société par Actions Simplifiées

S.C.E. : Société Coopérative Européenne

S.C.I. : Société Civile Immobilière

U

U.C.E. : Unité de Contexte Élémentaire

U.C.I. : Unité de Contexte Initiale

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Présentation du cheminement de la recherche.....	13
Figure 2 : Architecture de la recherche.....	15
Figure 3: Apprentissage selon Argyris (1953).....	30
Figure 4 : Le processus d'apprentissage dans le modèle de Piaget	32
Figure 5: Schématisation du processus d'évaluation des formations	44
Figure 6: Les différents niveaux de l'évaluation	46
Figure 7: Formation de l'événement entrepreneurial.....	53
Figure 8: La théorie du comportement planifié	55
Figure 9 : Motivation et sentiment d'autodétermination	70
Figure 10: Quatre orientations et dix motifs d'engagement en formation	73
Figure 11 : Degré de liberté de choix et niveau de contrôle pédagogique ou d'ouverture du dispositif de formation (Jézégou, 2005).....	79
Figure 12 : Le savoir en action.....	94
Figure 13 : Présentation de l'ancrage régional de l'Université de Limoges.....	97
Figure 14 : Répartition de la population retenue selon le sexe et le domaine de formation (Effectif et pourcentage).....	112
Figure 15 : Répartition des employés selon le sexe et leur domaine de formation (Effectif et pourcentage)	113
Figure 16 : Répartition des intrapreneurs selon le sexe et leur domaine de formation (Effectif et pourcentage)	113
Figure 17: Répartition des créateurs d'entreprise ex-nihilo selon le sexe et leur domaine de formation (Effectif et pourcentage).....	114
Figure 18 : Présentation des modalités du logiciel Alceste	124

Figure 19: Répartition de l'échantillon par domaine de formation	127
Figure 20: Répartition de l'échantillon par domaine de formation et par sexe	127
Figure 21 : Projection des variables	130
Figure 22 : Projection des U.C.E.	136
Figure 23: Répartition de l'effectif selon le genre et le statut entrepreneurial actuel	144
Figure 24: Répartition de l'échantillon selon le sexe et le domaine de formation	144
Figure 25: Répartition de l'échantillon selon le statut entrepreneurial actuel et le domaine de formation	144
Figure 26: Répartition de l'échantillon selon la motivation pour participer à la formation et le statut entrepreneurial actuel.....	146
Figure 27: La projection des variables	148
Figure 28: Projection des U.C.E.	154
Figure 29: Le processus d'évaluation des formations	177
Figure 30: Un cadre général d'analyse de l'enseignement à l'entrepreneuriat en France combinant les phases d'intervention, les objectifs et les catégories de méthodes pédagogiques de l'apprentissage	184
Figure 31 : Caractéristiques des employés.....	261
Figure 32 : Caractéristiques des intrapreneurs.....	261
Figure 33 : Caractéristiques des créateurs d'entreprise ex-nihilo	262

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Adaptation de la matrice P.E.S.T. au contexte de l'entrepreneur	25
Tableau 2 : Répartition de la population retrouvée selon leur statut entrepreneurial actuel	105
Tableau 3 : Tableau récapitulatif de la population entière et celle retenue pour cette étude	107
Tableau 4 : Entreprises créées dont l'activité est différente de celle développée lors de Campus Entrepreneur	108
Tableau 5 : Entreprises ex-nihilo créées dont l'activité est la même que celle développée lors de Campus Entrepreneur.....	110
Tableau 6: Tableau des clés de la phase exploratoire	129
Tableau 7 : Tableau récapitulatif de la répartition des u.c.e. entre les classes.....	129
Tableau 8 : Synthèse des résultats issus de la phase exploratoire.....	134
Tableau 9: Résultats de la classification sous Alceste	135
Tableau 10 : Synthèse des thèmes recensés dans les différents mondes lexicaux	139
Tableau 11 : Récapitulation des variables discriminantes et du niveau d'apprentissage effectué.....	141
Tableau 12 : Propositions des déterminants influençant l'apprentissage des participants à une formation-action en entrepreneuriat.....	142
Tableau 13: Tableau des clés	147
Tableau 14: Tableau croisant les deux partitions RCDH1 * RCDH2.....	147
Tableau 15 : Synthèse des résultats.....	151
Tableau 16: Résultats de la classification sous Alceste	153

Tableau 17 : Tableau récapitulatif recensant les variables discriminantes et le niveau d'apprentissage effectué.....	158
Tableau 18 : Recensement des études portant sur l'apprentissage des participants à une formation à l'entrepreneuriat.....	163
Tableau 19: Objectifs et activités pour l'éducation entrepreneuriale à chaque niveau	181
Tableau 20 : Proposition d'outils d'évaluation selon les finalités des actions pédagogiques.....	188
Tableau 21: Le cheminement de la recherche.....	192

ANNEXES

Annexe I : Présentation de Campus Entrepreneur



CAMPUS ENTREPRENEUR

Campus Entrepreneur est un concours de création virtuelle d'entreprise. L'objectif du concours n'est pas de créer à l'issue l'entreprise, bien que ce soit possible.

Objectifs :

- révéler ses capacités d'initiatives et d'organisation,
- développer de nouvelles connaissances relatives à l'entreprise en particulier,
- mettre dans les conditions réelles de la création d'entreprise permettant ainsi de mieux se préparer à la vie professionnelle

Campus Entrepreneur c'est une expérience unique qui permet de se mettre dans la peau d'un chef d'entreprise d'une part, mais aussi de mieux appréhender le monde économique et ses enjeux. C'est à la fois un enrichissement « professionnel » grâce à une valorisation des diplômes par exemple, mais surtout un épanouissement personnel. Il est cependant vrai que la participation au concours demande une bonne organisation, du travail supplémentaire par rapport aux études initiales, mais l'effort est récompensé. Comme tout investissement il y a un retour. Campus Entrepreneur peut être pris en compte dans certains cursus. Campus entrepreneur est un concours de création virtuelle d'entreprise. Il a pour objectif de sensibiliser les étudiants à **partir de bac+3** à la création d'entreprise. Le principe du concours est simple : imaginer un projet de création d'entreprise novatrice et en tester la faisabilité.

Les étudiants sont aidés dans leur démarche par :

- le tuteur-enseignant : un enseignant qui va tout au long du parcours va aider les étudiants à s'organiser. Il peut aussi apporter des connaissances techniques ou pratiques en rapport direct avec le projet.
- le parrain chef d'entreprise. C'est un chef d'entreprise, le plus souvent dans la branche d'activité du projet présenté, qui est là pour apporter l'éclairage avisé d'un entrepreneur « professionnel ».
- le conseiller en création. Le conseiller en création donne la méthodologie de la création d'entreprise, il indique le parcours à suivre, les étapes à ne pas négliger, les personnes qui peuvent aider etc.

Contact :

Marlène Macari

Maison de l'Entrepreneuriat du Campus Limousin

Université de Limoges, IAE

33, rue François Mitterrand

87 000 LIMOGES

☎ 05 55 14 90 90

Annexe II : Règlement du Concours Campus Entrepreneur

I. LE CONCOURS

Le concours Campus Entrepreneur est un concours étudiant de création d'entreprise innovante virtuelle.

Article 1 : Objectif du concours

Le présent concours a pour objectif de :

- Faire participer des étudiants, accompagnés par des professionnels, au montage d'un projet de création d'entreprise virtuelle.
- Apporter des connaissances et des compétences pluridisciplinaires leur permettant de comprendre l'entreprise.
- Développer chez eux des comportements favorisant l'accès à la vie professionnelle.
- Présenter la création d'entreprise comme une possibilité dans un parcours professionnel.

Article 2 : Frais de participation

L'accès au concours est **gratuit**. Les frais afférents à la présentation de dossier (frais de constitution du dossier, frais postaux...) sont à la charge de chacun des candidats ou de leur composante. Aucun remboursement de frais ne sera effectué par la Maison de l'Entrepreneuriat.

Article 3 : Déroulement du concours

Après dépôt d'un dossier de candidature, les équipes sont auditionnées par le **jury de sélection** qui détermine celles autorisées à poursuivre le concours. La Maison de l'Entrepreneuriat, et ses partenaires, organisent des **sessions de formation** afin de guider les étudiants dans l'élaboration de leur projet de création d'entreprise. Des **présentations orales** du projet devant des professionnels de la création, interviennent à chaque étape clé de l'avancement.

En candidatant, les équipes s'engagent à être représentées aux différentes formations et étapes du concours. Par le dépôt de candidature l'équipe s'engage également à participer aux concours inter-régionaux et/ou nationaux partenaires de la Maison de l'Entrepreneuriat.

II. LES CANDIDATS

Article 4 : Conditions personnelles

Le concours Campus Entrepreneur est ouvert aux étudiants d'un niveau minimum **Licence 3**, et jusqu'**au doctorat**, régulièrement inscrits à l'Université de Limoges, ou dans les écoles partenaires de la région Limousin.

Article 5 : Composition de l'équipe

Les équipes comportent au **minimum 2 étudiants** et au **maximum 5 étudiants** n'ayant jamais participé au concours. Chaque équipe doit obligatoirement être accompagnée par un **tuteur enseignant**, librement choisi, parmi les différents intervenants dans les formations de l'Université.

Article 6 : Dérogation

Toute demande dérogatoire liée aux conditions de participation est soumise à l'appréciation de la Maison de l'Entrepreneuriat.

III. LE PROJET

Article 7 : Nature du projet

Les projets de création doivent porter sur un produit ou un service **innovant**. Ils peuvent concerner tout type d'activité du secteur marchand, à l'exclusion du commerce de détail traditionnel. L'idée innovante peut concerner un procédé ou un produit relatif à une ou plusieurs disciplines enseignées à l'université ou au sein des écoles, sans exclusive de domaine. S'il s'agit d'un procédé ou produit technologique, le processus de recherche fondamental doit avoir validé ses principes de façon à permettre l'étude économique d'une ou plusieurs applications.

Article 8 : La mise en forme du projet de création d'entreprise

Les étudiants sélectionnés doivent, dans la période d'octobre à juin de l'année universitaire concernée, monter un projet de création d'entreprise, sous la forme d'un plan d'affaires dans lequel apparaîtront les rubriques suivantes :

- Présentation des porteurs de projet
- Présentation du produit ou du service
- L'activité et son marché
- Le chiffre d'affaires prévisionnel.
- Les moyens commerciaux
- Les moyens humains, techniques et logistiques
- Le compte de résultats prévisionnels
- Le plan de financement
- Le plan de trésorerie

- Les aspects juridiques
- Un retour d'expérience personnelle

Article 9 : La confidentialité

- **Le jury :** Les membres du jury sont assujettis à la confidentialité des informations et documents dont ils ont connaissance dans le cadre de leur fonction au sein de Campus.
- **Les conseillers en création et la Maison de l'Entrepreneuriat :** Les conseillers en création et les membres de la Maison de l'Entrepreneuriat sont assujettis par statut professionnel à la confidentialité de toutes les informations dont ils ont connaissance en rapport avec leur fonction.
- **Les membres d'équipes et les enseignants tuteurs :** Au delà des mesures spécifiées dans les articles précédents, les membres des équipes projets et leur enseignant tuteur ont la responsabilité des mesures qu'ils estiment nécessaires pour préserver la confidentialité et les droits d'exploitation éventuelle du projet étudié.

Article 10 : Propriété des projets

La propriété des projets, informations et documents dans le cadre de l'opération Campus est régie par **le droit commun en vigueur**. La responsabilité de la Maison de l'Entrepreneuriat est strictement limitée à la mise en oeuvre des clauses du présent règlement. Tout litige relatif à la propriété intellectuelle et industrielle des projets étudiés dans le cadre de Campus est tranché par le Tribunal de Grande Instance de Limoges.

IV LE JURY

Article 11 : Composition

Le jury est composé de professionnels, issus du monde socio-économique régional. La composition du jury est laissée à la libre appréciation des organisateurs. Le Président du jury est élu au sein de ses membres. Le jury se réunit à deux reprises : au moment de la sélection et pour la finale.

Article 12 : Sélection des équipes projet

Dans les jours qui suivent le dépôt des dossiers de candidature, le jury sélectionne les équipes appelées à concourir, en se fondant sur deux critères déterminants : le **réalisme** et le **caractère novateur** du projet.

Article 13 : La finale

Après examen des **dossiers** et une **présentation orale**, le **jury délibère** à la majorité absolue et détermine l'attribution des prix, notamment en classant les

équipes lauréates. Le jury est souverain pour la constitution des **catégories de prix**. L'absence de l'équipe à la présentation orale du projet, entraîne sa **disqualification** du concours. Les critères d'évaluation prennent en compte la cohérence du raisonnement économique et des démarches d'étude du projet au travers des aspects suivants:

- La connaissance du marché
- Le positionnement du produit ou service sur ce marché
- L'originalité des solutions apportées
- Le réalisme des options retenues et des projections effectuées dans l'ensemble des rubriques
- La clarté de la présentation écrite et orale

V LES PRIX

Des **lots** ainsi qu'une **attestation de participation** au Concours Campus Entrepreneur, sont distribués le jour même, ou de façon différée, à chacun des participants, lors d'une cérémonie de remise des prix en présence des instances universitaires, de personnalités économiques locales et des partenaires de la Maison de l'Entrepreneuriat. Chaque équipe s'engage à **être représenté** par au moins un de ses membres lors de cette remise des prix.

VI. LE PRESENT REGLEMENT

La Maison de l'Entrepreneuriat se réserve le droit d'annuler ou de modifier sans préavis l'organisation du présent jeu. Le règlement sera adressé à titre gratuit à toute personne qui en fait la demande auprès de la Maison de l'Entrepreneuriat. Le fait d'adresser une demande de participation au Concours implique de la part des candidats et des établissements l'acceptation en l'état du présent règlement.

Annexe III: Dossier de candidature à Campus Entrepreneur



DOSSIER DE CANDIDATURE

**X^{ème} Édition du Concours
« CAMPUS ENTREPRENEUR »**

Projet :

Établissement :

Nom du chef d'équipe :

Tel :

Nom de ses coéquipiers et Tel :

.....
.....
.....
.....
.....

Enseignant tuteur :

Nom :

Établissement :

Dossier à retourner par **mail** : marlene.macari@unilim.fr
et par **courrier** ou à déposer à **La Maison de l'Entrepreneuriat**
3, rue François Mitterrand
87031 Limoges Cedex
05.55.14.90.90

FICHE INDIVIDUELLE D'INFORMATION
(1 fiche par membre de l'équipe)

Dénomination du projet :

Chef d'équipe :

NOM :

Prénom :

PHOTO

ÉTUDES

Établissement d'inscription :

Diplôme en cours :

Diplômes acquis et établissements de formation (*faculté, institut, école*):

COORDONNÉES

Adresse permanente complète (*adresse de vos parents*) : N°

Rue, Bd, Imp.,

Code postal : Ville :

2nd adresse (*pendant l'année en cours*):

Téléphone portable : OU

Téléphone fixe : OU

Mail personnel :

Avant de vous immerger dans l'aventure « Campus Entrepreneur », nous nous remercions de répondre aux questions suivantes en inscrivant une croix dans les cases prévues à cet effet et/ou annotant vos remarques.

Prise de connaissance de l'existence du concours et attentes

Comment avez-vous connu l'existence de ce concours ?

Enseignant	Anciens participants	Mails universitaires	Amis
------------	----------------------	----------------------	------

Famille	Affiches	Intervention de la Maison de l'Entrepreneuriat
---------	----------	--

Autre <i>(préciser)</i>	
----------------------------	--

Veuillez préciser le nom du contact :

Avez-vous déjà participé à des concours liés à la création d'entreprise ?

oui	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------

non	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------

Si oui, lequel ?.....

Avez-vous autour de vous des personnes ayant déjà participé à ce type de concours ?

oui	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------

non	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------

Quel concours?

Pour quelle(s) raison(s) participez-vous à ce concours ?

Développer la confiance en soi	<input type="checkbox"/>
Connaissances approfondies du monde de l'entreprise	<input type="checkbox"/>
Compétence et connaissance en gestion	<input type="checkbox"/>

Esprit de compétition	<input type="checkbox"/>
Obligatoire en cursus universitaire	<input type="checkbox"/>
Connaissance en création d'entreprise	<input type="checkbox"/>

Esprit d'équipe	<input type="checkbox"/>
Expérience et formation complémentaires	<input type="checkbox"/>
Création effective de l'entreprise suite au projet	<input type="checkbox"/>

Autre (préciser).....

Vos attentes personnelles sur le concours :.....

Avez-vous dans votre entourage des entrepreneurs ?

oui	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------

non	<input type="checkbox"/>
-----	--------------------------

Faites vous partie d'une association ? oui non

Depuis combien de temps ?.....

Si oui, quel type d'association s'agit il ?

sportive humanitaire culturelle Autre (à préciser)

Quel est votre degré d'implication ?

Très fort Fort moyen Faible

Quel statut occupez-vous ?

Président Membre du bureau Membre

Dans quel type d'entreprise (TPE, PME, grande entreprise) avez-vous déjà réalisé des stages ou des jobs d'été ?

TPE 221 PME 222 Grande entreprise Fonction publique

Au sein de quelle(s) entreprise(s) ou structure(s)?

.....

.....

Projets futurs

Dans quel(s) secteur(s) économique(s)?

.....

.....

Dans quel type de structure souhaitez-vous travailler ?

TPE PME Grande entreprise Fonction publique

Pourquoi ?.....

.....

.....

.....

Quel(s) type(s) de poste souhaitez-vous occuper à moyen et long terme ? ..

.....

.....

221 : Très Petite Entreprise
222 : Petite et Moyenne Entreprise

Veillez cocher la case correspondante :	Oui	Parfois	Non
Avez-vous déjà pensé à créer votre entreprise ?			
Créer une entreprise fait-il parti de vos projets professionnels actuels ?			
Avez-vous déjà pris connaissance des renseignements sur les différentes démarches à suivre pour créer une entreprise ?			
Avez-vous déjà engagé des démarches administratives pour créer votre entreprise ?			
Cherchez-vous à développer votre projet de création d'entreprise (par des collectes d'informations par exemple) ?			

La création d'une entreprise nécessite de réaliser différentes tâches, Veuillez préciser dans quelle mesure vous vous sentez capable de les réaliser	Tout à fait incapable	Incapable	Ni capable, ni incapable	Plutôt incapable	Plutôt capable	Capable	Tout à fait capable
Estimer les risques du projet							
Identifier les informations pertinentes sur les marchés et les clients							
Estimer les besoins financiers du projet							
Obtenir un financement bancaire, attirer les actionnaires							
Effectuer les formalités administratives liées à la création de l'organisation, planifier votre démarche de création (savoir ce que vous devez faire et quand)							
Trouver les personnes compétentes pour travailler avec vous							

D'après vous, votre entreprise vous permettrait de...	Très improbable	Improbable	Plutôt improbable	Autant probable qu'improbable	Plutôt probable	Probable	Très probable
Avoir la sécurité de l'emploi, un revenu fixe							
Ne pas avoir un travail stressant							
Avoir du temps libre pour vos loisirs, votre famille, vos amis							
Relever des défis							

Sur une échelle de 1 à 7, quelle valeur attribuez-vous aux éléments suivants :		A quel niveau ? (merci de cocher la case)	
		personnel	professionnel
Campus Entrepreneur sera, pour vous une expérience significative			
Le contenu de cette action pédagogique sera diversifiée dans ses formations et s'intégrera aux autres activités pédagogiques de votre cursus			
Cette action pédagogique aura un caractère interdisciplinaire			
Campus Entrepreneur représente un défi pour vous			
Ce concours exige un investissement			
Campus Entrepreneur vous permettra de vous responsabiliser en vous permettant de faire des choix			
Ce concours vous permettra d'interagir et de collaborer avec les autres			
Elle comporte des consignes claires			

VOTRE PROJET

Intitulé du projet

Quel est le secteur d'activité du projet ?

Décrivez en quelques lignes le projet.

Expliquez le caractère innovant de votre projet.

L'équipe possède-t-elle des compétences particulières dans le domaine d'activité du projet ? Une expérience, des connaissances, une motivation particulière ?.....

Le mot de l'équipe quant à sa participation au concours.

VOTRE TUTEUR-ENSEIGNANT

Nom :

Prénom :

Etablissement d'enseignement :

Adresse :
.....
.....

Tel : ou

Mail :

VOTRE PARRAIN CHEF D'ENTREPRISE

Nom :

Prénom :

Secteur d'activité :

Entreprise :
.....

Adresse :
.....
.....

Tel : ou

Mail :

! A remplir OBLIGATOIREMENT par tous les membres de l'équipe

	<i>Date et signature</i>	
<i>Équipier n°1</i>		Atteste avoir pris connaissance du règlement du <i>Concours Campus Entrepreneur</i> édition 2007/2008, et confirme l'exactitude des renseignements communiqués.
<i>Équipier n°2</i>		Atteste avoir pris connaissance du règlement du <i>Concours Campus Entrepreneur</i> édition 2007/2008, et confirme l'exactitude des renseignements communiqués.
<i>Équipier n°3</i>		Atteste avoir pris connaissance du règlement du <i>Concours Campus Entrepreneur</i> édition 2007/2008, et confirme l'exactitude des renseignements communiqués.
<i>Équipier n°4</i>		Atteste avoir pris connaissance du règlement du <i>Concours Campus Entrepreneur</i> édition 2007/2008, et confirme l'exactitude des renseignements communiqués.
<i>Équipier n°5 (Exceptionnellement)</i>		Atteste avoir pris connaissance du règlement du <i>Concours Campus Entrepreneur</i> édition 2007/2008, et confirme l'exactitude des renseignements communiqués.

Annexe IV : Courrier de contact avec la cible

Mlle Érika Legrand
I.A.E. de Limoges/ C.R.E.O.P.
33, rue François Mitterrand
87 000 LIMOGES

Limoges, le xx/xx/xxxx

À l'attention de
XX, rue xxxxxxxx
Xx xxx ville

Bonjour Monsieur xxx,

Doctorante au sein de l'IAE de Limoges, mon sujet de thèse porte sur la décision de créer une entreprise ainsi que la formation à l'entrepreneuriat.

Lors de votre cursus universitaire, vous avez participé à la formation à l'entrepreneuriat, développée par la Maison de l'Entrepreneuriat du Limousin, intitulée « Campus Entrepreneur ». Dans cette démarche, je vous contacte afin de vous savoir :

- si vous avez créé une entreprise ? oui non
- si vous avez repris une entreprise ? oui non
- si cela n'est pas le cas,
 - êtes-vous encore étudiant? ? oui non
 - si vous êtes salarié, êtes-vous ou avez été amené à développer de nouveau(x) projet(s) au sein de votre structure? oui non
 - si oui, en quoi cela a consisté ?
- quel que soit le cas, seriez- vous d'accord pour un entretien d'1H30 environ ?

Merci d'avance pour votre participation.

Cordialement,

Mlle Érika LEGRAND

**Annexe V : Recensement des entreprises créées ou reprises à la suite de
Campus Entrepreneur**

Annexe V : Recensement des entreprises créées ou reprises à la suite de Campus Entrepreneur

Créateur/ repreneur		Entreprise						Formation-action	
Prénom du créateur	Nom du créateur	dénomination sociale de l'entreprise	code postal	Ville	statut juridique de l'entreprise	Activité	création/ reprise	écart entre participation et création/reprise (en mois)	même projet que celui présenté lors de Campus Entrepreneur ?
Alain	GALLAUD	ADOME 36	36000	CHATEAUROUX	autoentrepreneur	service à la personne	Création ex-nihilo	49	non
Ossian	GEORGEOT	AURITEC	65000	TARBES	S.C.I.	analyse environnementales	Création ex-nihilo	94	non
Yvan	JOBARD	BELARBRE	25 380	BELLEHERBE	S.A.R.L.	Location de terrains et d'autres biens immobiliers	Création ex-nihilo	21	non
Erwan	JACQ	CARBON MARKET	39 240	LA BOISSIERE	S.A.S.	Analyses, essais et inspections techniques	Création ex-nihilo	13	non
Charlotte	MOINE	Covertis	87 000	LIMOGES	S.A.S.	Recherche-développement en biotechnologie	Création ex-nihilo	47	non
Vinh	TRANG BINH QUOC	DYSAIA	93100	MONTREUIL	S.A.R.L.	Commerce de détail d'articles de sport en magasin spécialisé	Création ex-nihilo	86	non
Emmanuel	TRONG NGUYEN								non
Fabien	THIBAUT	Easystanding	87 000	LIMOGES	S.A.R.L.	Programmation informatique	Création ex-nihilo	3	oui
Laetitia	FUSONE	L&M	34830	CLAPIERS	S.A.R.L.	Location de terrains et d'autres biens immobiliers	Création ex-nihilo	105	non
Luc	BOURGY	LES RIOLLIERES	36 290	MEZIERES EN BRENNE	SCE agricole	Culture de céréales (à l'exception du riz), de légumineuses et de graines oléagineuses	Création ex-nihilo	56	non
Marie-Noëlle	DINTRAS	23 AVENUE DE LOUYAT	87 100	LIMOGES	S.C.I.	Location de terrains et d'autres biens immobiliers	Création ex-nihilo	108	non
		MACLE MANUEL	87 279	COUZEIX	SCI	Location de terrains et d'autres biens immobiliers	Création ex-nihilo	98	non

Annexe V : Recensement des entreprises créées ou reprises à la suite de Campus Entrepreneur

Créateur/ repreneur		Entreprise						Formation-action	
Prénom du créateur	Nom du créateur	dénomination sociale de l'entreprise	code postal	Ville	statut juridique de l'entreprise	activité	création/ reprise	écart entre participation et création/reprise (en mois)	même projet que celui présenté lors de Campus Entrepreneur ?
Fabien	MEROTTO	SCI LE CLOSET	74 230	THONES	S.C.I.	non précisé	Création ex-nihilo	113	non
		MACONNERIE MEROTTO	74 230	THONES	S.A.R.L.	Travaux de maçonnerie générale et gros œuvre de bâtiment	Création ex-nihilo	44	non
Carmen	TCHILINGUIRIAN	Métèlé	13012	MARSEILLE	autoentrepreneur	centre d'apprentissage de langue étrangère	Création ex-nihilo	70	non
Stéphane	SERMADIRAS	SOLUTIONS DURABLES POUR LE BATIMENT	87430	VERNEUIL SUR VIENNE	S.A.R.L.	Commerce de gros (commerce interentreprises) de bois et de matériaux de construction	Création ex-nihilo	128	non
Jean-Pierre	BARREAUD	Métis biotechnologies	87280	LIMOGES	S.A.	Recherche-développement en biotechnologie	Création ex-nihilo	8	oui
Bruno	VEDRINE								oui
Vincent	CARRE								oui
Christophe	SIRERE	NATURIMAGES	18210	Charenton du Cher	S.A.R.L.	Recherche-développement en autres sciences physiques et naturelles	Création ex-nihilo	100	non
Christophe	SIRERE	NATURIMAGES	18210	Charenton du Cher	S.A.R.L.	Vente à distance sur catalogue spécialisé	Création ex-nihilo	96	non
Patrice	OUM	Patrice OUM Conseil	87 000	LIMOGES	Profession libérale	CONSEILS	Création ex-nihilo	55	non

Annexe V : Recensement des entreprises créées ou reprises à la suite de Campus Entrepreneur

Créateur/ repreneur		Entreprise						Formation-action	
Prénom du créateur	Nom du créateur	dénomination sociale de l'entreprise	code postal	Ville	statut juridique de l'entreprise	activité	création/ reprise	écart entre participation et création/reprise (en mois)	même projet que celui présenté lors de Campus Entrepreneur ?
Pierre-Nicolas	JACQUEMIN	Pierre-Nicolas Jacquemin	75017	PARIS	Profession libérale	design	Création ex-nihilo	16	non
Stéphane	REAU	PROGRENTI	69130	ECULLY	S.A.R.L.	Conseil pour les affaires et autres conseils de gestion	Création ex-nihilo	127	non
Pierre	AGUILAR	SantéGo LE CLUB SANTE	24660	COULOUNIEIX-CHAMIERES	S.A.R.L.	Commerce de détail de parfumerie et de produits de beauté en magasin spécialisé	Création ex-nihilo	17	non
Pascal	TIXIER	SCI G2T2387	87 000	LIMOGES	S.C.I.	Location de terrains et d'autres biens immobiliers	Création ex-nihilo	20	non
Franck	RENAUDIE	Téléfuse	87 000	LIMOGES	S.A.S.	Edition de logiciels applicatifs	Création ex-nihilo	97	non
Sonia	PASCAL	non renseigné	76 600	MAMERS		CONSEIL INFORMATIQUE	Création ex-nihilo	61	non
Carlos	DE ANDRES RUIZ	WPD ENERGIE 21 POITOU-CHARENTES	87280	LIMOGES	S.A.S	Production d'électricité	Création ex-nihilo	63	non
		ENERGIE MAUZE THOUARSAIS	87280	LIMOGES	S.A.S	Production d'électricité	Création ex-nihilo	71	non
		ENCIS ENERGIES VERTES	87 270	COUZEIX	S.A.R.L.	Ingénierie, études techniques	Création ex-nihilo	6	oui
Sylvain	LE ROUX					Reprise	30	non	

Créateur/ repreneur		Entreprise						Formation./action	
Prénom du créateur	Nom du créateur	dénomination sociale de l'entreprise	code postal	Ville	statut juridique de l'entreprise	activité	création/reprise	écart entre participation et création/reprise (en mois)	même projet que celui présenté lors de Campus Entrepreneur ?
Sylvain	LE ROUX	NOVA SOLIA	87800	RILHAC-LASTOURS	S.A.R.L.	Production d'électricité	Création ex-nihilo	1	non
Christian	CHANAS	SCI ACITODUNUM	23150	AHUN	SCI	Location de terrains et d'autres biens immobiliers	Création ex-nihilo	16	non
Béatrice	GRASSIN	VITA NOVA SCI	87700	AIXE SUR VIENNE	S.A.R.L.	Conseil en systèmes et logiciels informatiques	Création ex-nihilo	1	non
		PUY DE RIGNAC	87700	AIXE SUR VIENNE	S.C.I.	Location de terrains et d'autres biens immobiliers	Reprise	53	non
Delphine	SEZILLE	S.C.I. SEZILLE	45390	PUISEAUX	SCI	Location de terrains et d'autres biens immobiliers	Création ex-nihilo	11	non

Annexe VI : Guide d'entretien de la phase exploratoire

Prénom et NOM de l'interviewé

Statut

Date

Lieu

Entreprise

Q1/ Pourquoi avez-vous créé cette entreprise ?.....

.....
.....

Q2/ Pourquoi ne pas avoir choisi le salariat ?.....

.....
.....

Q3/ Quels éléments avez-vous pris en compte lors de votre décision de créer votre entreprise ?.....

.....
.....

Q4/ Entre l'émergence de l'idée d'affaires et l'immatriculation effective de l'entreprise, quelles ont été les différentes étapes?.....

.....
.....
.....

Q5/ Quelles ont été les difficultés rencontrées ?

.....
.....

Q6/ Comment les avez-vous résolues ?

.....

.....

Q7/ Concernant Campus Entrepreneur, pourquoi avez-vous participé à cette action pédagogique ?

.....

.....

.....

Q8/ Quelles étaient vos attentes ?

.....

.....

.....

Q9/ Quels ont été les apports de cette formation ?

.....

.....

.....

Q10/ Quels étaient les contraintes et/ ou opportunités de l'environnement du projet ? (concurrentiel, juridiques, législatif) :

.....

.....

Q11/ Avez-vous été soutenu par votre entourage lors de la préparation de votre projet ?

.....

.....

Annexe VII : Fiche d'entretien de la phase confirmatoire

Prénom et NOM de l'interviewé

statut

Date

Lieu

Entreprise

Q1/ Pourquoi avoir choisi le salariat?.....

.....
.....

Q2/ Quels éléments avez-vous pris en compte lors de votre décision de choisir le salariat?.....

.....

Q3/ Pourquoi ne pas avoir créé une entreprise ?.....

.....
.....

Q4/ Concernant Campus Entrepreneur, pourquoi avez-vous participé à cette action pédagogique ?.....

.....
.....

Q5/ Quelles étaient vos attentes ?

.....

Q6/ Quels ont été les apports de cette formation?

.....

Annexe VIII : Caractéristiques de l'échantillon global retenu dans cette étude

Sexe	Domaine de formation	Membre actif d'une association	Créateur au sein de l'entourage proche	Rôle de chef d'équipe	Formation perçue comme un jeu (aspect fictif)	Motivation
Homme	Technique	Non	Non	Non	Oui	Vie professionnelle
Femme	Technique	Oui	Oui	Oui	Non	Accompagnement
Femme	Technique	Non	Oui	Non	Oui	Vie professionnelle
Homme	Gestion	Non	Non	Non	Non	Vie professionnelle
Homme	Technique	Oui	Oui	Non	Non	Vie professionnelle
Femme	Gestion	Non	Non	Non	Non	Vie professionnelle
Homme	Technique	Non	Oui	Non	Non	Accompagnement
Femme	Technique	Non	Oui	Oui	Non	Accompagnement
Femme	Technique	Non	Oui	Non	Oui	Vie professionnelle
Femme	Technique	Non	Oui	Non	Non	Vie professionnelle
Homme	Technique	Non	Non	Non	Non	Vie professionnelle
Homme	Technique	Oui	Oui	Oui	Oui	Accompagnement
Homme	Gestion	Oui	Non	Non	Non	Vie professionnelle
Homme	Technique	Oui	Non	Oui	Non	Vie professionnelle
Homme	Technique	Non	Non	Non	Non	Vie professionnelle
Homme	Gestion	Non	Oui	Non	Oui	Vie professionnelle
Homme	Technique	Non	Non	Non	Non	Vie professionnelle
Femme	Littéraire/juridique	Non	Non	Oui	Oui	Vie professionnelle

Figure 31 : Caractéristiques des employés

Sexe	Domaine de formation	Membre actif d'une association	Créateur au sein de l'entourage proche	Rôle de chef d'équipe	Formation perçue comme un jeu (aspect fictif)	Motivation
Homme	Technique	Non	Non	Non	Oui	Vie professionnelle
Homme	Technique	Oui	Oui	Non	Non	Vie professionnelle
Homme	Technique	Oui	Non	Non	Non	Accompagnement
Femme	Technique	Oui	Non	Oui	Non	Vie professionnelle
Homme	Gestion	Non	Non	Non	Non	Vie professionnelle
Homme	Gestion	Oui	Oui	Non	Oui	Vie professionnelle
Femme	Technique	Non	Non	Non	Oui	Vie professionnelle
Femme	Gestion	Oui	Non	Non	Oui	Vie professionnelle
Femme	Gestion	Oui	Non	Non	Oui	Accompagnement
Homme	Technique	Oui	Non	Non	Oui	Accompagnement

Figure 32 : Caractéristiques des intrapreneurs

Sexe	Domaine de formation	Membre actif d'une association	Créateur au sein de l'entourage proche	Rôle de chef d'équipe	Formation perçue comme un jeu (aspect fictif)	Motivation
Homme	Technique	Oui	Oui	Oui	Non	Accompagnement
Homme	Gestion	Oui	Oui	Non	Oui	Accompagnement
Homme	Technique	Non	Oui	Non	Oui	Accompagnement
Homme	Gestion	Oui	Non	Oui	Non	Accompagnement
Homme	Technique	Oui	Non	Non	Non	Accompagnement
Homme	Technique	Non	Non	Non	Non	Accompagnement
Homme	Technique	Non	Oui	Non	Non	Accompagnement
Femme	Technique	Oui	Non	Oui	Oui	Accompagnement
Femme	Technique	Oui	Oui	Non	Non	Accompagnement
Homme	Technique	Oui	Non	Oui	Non	Accompagnement
Homme	Gestion	Non	Oui	Oui	Oui	Accompagnement
Homme	Technique	Oui	Oui	Oui	Non	Accompagnement

Sexe	Domaine de formation	Membre actif d'une association	Créateur au sein de l'entourage proche	Rôle de chef d'équipe	Formation perçue comme un jeu (aspect fictif)	Motivation
Homme	Technique	Non	Non	Oui	Oui	Vie professionnelle
Homme	Technique	Non	Non	Oui	Non	Vie professionnelle
Homme	Technique	Oui	Non	Oui	Oui	Vie professionnelle
Homme	Technique	Oui	Non	Non	Non	Vie professionnelle
Femme	Technique	Non	Non	Non	Oui	Vie professionnelle
Femme	Littéraire/juridique	Non	Non	Oui	Oui	Vie professionnelle
Homme	Technique	Oui	Oui	Non	Oui	Vie professionnelle

Figure 33 : Caractéristiques des créateurs d'entreprise ex-nihilo

ANNEXE IX : Synthèse d'Alceste

A1: Lecture du corpus

A12 : Traitement des fins de ligne du corpus :
N° marque de la fin de ligne :

Nombre de lignes étoilées : 47

A2: Calcul du dictionnaire

Nombre de formes distinctes : 2792
Nombre d'occurrences : 28686
Fréquence moyenne par forme : 10
Nombre de hapax : 1367
Fréquence maximum d'une forme : 1139

72.28% des formes de fréq. < 3 recouvrent 10.02% des occur. ;
89.65% des formes de fréq. < 11 recouvrent 20.52% des occur. ;
95.06% des formes de fréq. < 29 recouvrent 30.12% des occur. ;
97.28% des formes de fréq. < 68 recouvrent 40.08% des occur. ;
98.46% des formes de fréq. < 116 recouvrent 50.08% des occur. ;
99.07% des formes de fréq. < 228 recouvrent 60.43% des occur. ;
99.46% des formes de fréq. < 306 recouvrent 70.45% des occur. ;
99.71% des formes de fréq. < 465 recouvrent 80.55% des occur. ;
99.93% des formes de fréq. < 747 recouvrent 92.42% des occur. ;
100.00% des formes de fréq. < 1139 recouvrent 100.00% des occur. ;

A3 : Liste des clés et valeurs d'analyse (ALC_CLE) :

A 1 Adjectifs et adverbes
B 1 Adverbes en "ment"
C 1 Couleurs
D 1 Mois/jour
E 1 Epoques/ Mesures
F 1 Famille
G 1 Lieux, pays
I 2 Interjections
J 2 Nombres
K 0 Nombres en chiffre
M 2 Mots en majuscules
N 1 Noms
U 1 Mots non trouvés dans DICIN (si existe)
V 1 Verbes
W 2 Prénoms
X 2 Formes non reconnues et fréquentes
Y 1 Formes reconnues mais non codées
0 2 Mots outils non classés
1 2 Verbes modaux (ou susceptibles de l'être)

2 2 Marqueurs d'une modalisation (mots outils)
3 2 Marqueurs d'une relation spatiale (mots outils)
4 2 Marqueurs d'une relation temporelle (mots outils)
5 2 Marqueurs d'une intensité (mots outils)
6 2 Marqueurs d'une relation discursive (mots outils)
7 2 Marqueurs de la personne (mots outils)
8 2 Démonstratifs, indéfinis et relatifs (mots outils)
9 2 Auxiliaires être et avoir (mots outils)
1 Formes non reconnues

A34 : Fréquence maximale d'un mot analysé : 3000

Nombre de mots analysés : 1594
Nombre de mots supplémentaires de type "r" : 357
Nombre de mots supplémentaires de type "s" : 19
Nombre d'occurrences retenues : 23439
Moyenne par mot : 11.171190
Nombre d'occurrences analysables (fréq.> 3) : 8208 soit 37.660%
Nombre d'occurrences supplémentaires : 13587
Nombre d'occurrences hors fenêtre fréquence : 1644

B1: Sélection des uce et calcul des données

B11: Le nom du dossier des résultats est &&_0
B12: Fréquence minimum d'un "mot" analysé : 4
B13: Fréquence maximum d'un "mot" retenu : 9999
B14: Fréquence minimum d'un "mot étoilé" : 1
B15: Code de fin d'U.C.E. : 1
B16: Nombre d'occurrences par U.C.E. : 28
B17: Elimination des U.C.E. de longueur < 0

Fréquence minimum finale d'un "mot" analysé : 4
Fréquence minimum finale d'un "mot étoilé" : 1

Nombre de mots analysés : 486
Nombre de mots supplémentaires de type "r" : 209
Nombre total de mots : 695
Nombre de mots supplémentaires de type "s" : 19
Nombre de lignes de B1_DICB : 714

Nombre d'occurrences analysées : 8208

Nombre d'u.c.i. : 47
Nombre moyen de "mots" analysés / u.c.e. : 11.511920
Nombre d'u.c.e. : 713
Nombre d'u.c.e. sélectionnées : 713
100.00% des u.c.e. sont sélectionnées
Nombre de couples : 18647

B2: Calcul de DONN.1

Nombre de mots par unité de contexte : 10
 Nombre d'unités de contexte : 550

B2: Calcul de DONN.2

Nombre de mots par unité de contexte : 12
 Nombre d'unités de contexte : 479

B3: Classification descendante hiérarchique de DONN.1

Elimination des mots de fréquence > 3000 et < 4
 0 mots éliminés au hasard soit .00 % de la fenêtre
 Nombre d'items analysables : 372
 Nombre d'unités de contexte : 550
 Nombre de "1" : 7212

B3: Classification descendante hiérarchique de DONN.2

Elimination des mots de fréquence > 3000 et < 4
 0 mots éliminés au hasard soit .00 % de la fenêtre
 Nombre d'items analysables : 372
 Nombre d'unités de contexte : 479
 Nombre de "1" : 7094

C1: intersection des classes

Nom du dossier traité C:\Program Files\Systeme-
 Alceste\version2sans
 16\&&_0\
 Suffixe de l'analyse :121
 Date de l'analyse :13/11/**
 Intersection des classes RCDH1 et RCDH2

Nombre minimum d'uce par classe : 36

DONN.1 Nombre de mots par uc : 10
 Nombre d'uc : 550

DONN.2 Nombre de mots par uc : 12
 Nombre d'uc : 479

513 u.c.e classées sur 713 soit 71.95 %

Nombre d'u.c.e. distribuées: 690

Tableau croisant les deux partitions :

```

RCDH1 * RCDH2
classe * 1 2 3
poids * 148 202 340
1 200 * 121 44 35
2 232 * 21 149 62
3 258 * 6 9 243
    
```

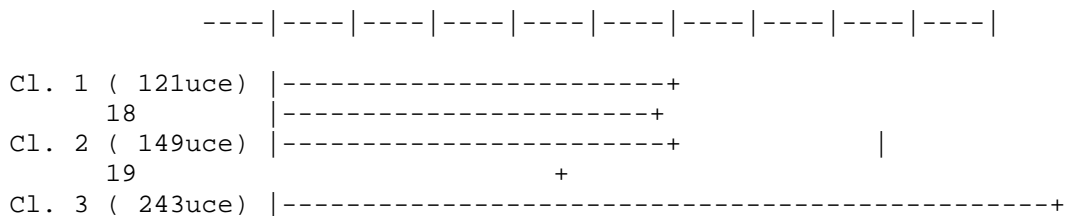
Tableau des chi2 (signés) :

```

RCDH1 * RCDH2
classe * 1 2 3
poids * 148 202 340
1 200 * 254 -7 -113
2 232 * -31 206 -71
3 258 * -89 -132 332
    
```

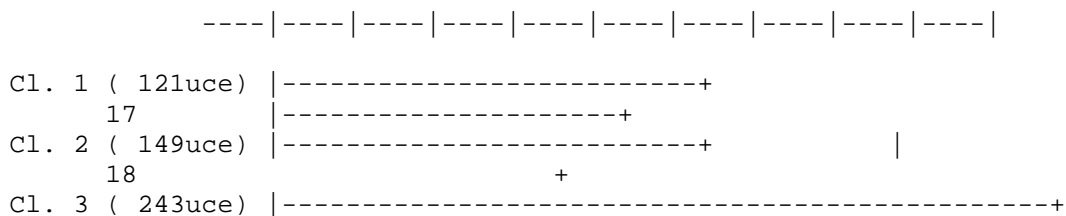
Classification Descendante Hiérarchique...

Dendrogramme des classes stables (à partir de B3_rcdh1) :



Classification Descendante Hiérarchique...

Dendrogramme des classes stables (à partir de B3_rcdh2) :



C2: profil des classes

```

-----
Chi2 minimum pour la sélection d'un mot      :      2.00

Nombre de mots (formes réduites)             :      695
Nombre de mots analysés                       :      486
Nombre de mots "hors-corpus"                 :      19
Nombre de classes                             :      3

      513 u.c.e. classées soit      71.949510%

Nombre de "1" analysés                       :      5434
Nombre de "1" suppl. ("r")                   :      7602

Distribution des u.c.e. par classe...

1eme classe : 121. u.c.e. 1320. "1" analysés ; 1750. "1" suppl..
2eme classe : 149. u.c.e. 1642. "1" analysés ; 2216. "1" suppl..
3eme classe : 243. u.c.e. 2472. "1" analysés ; 3636. "1" suppl..

-----
Classe n° 1 => Contexte A
-----
Nombre d'u.c.e.           : 121. soit : 23.59 %
Nombre de "uns" (a+r)     : 3070. soit : 23.55 %
Nombre de mots analysés par uce : 10.91

num effectifs  pourc.  chi2 identification
1   7.  7. 100.00  22.99  A affaire+
7   7. 11.  63.64  10.00  A commercia+l
13  6. 11.  54.55  5.98   A decouvert+
21 21. 38.  55.26  22.85  A financier+
25  4.  8.  50.00  3.15   A globa+l
29 16. 36.  44.44  9.35   A interessant+
31  3.  3. 100.00  9.78   A long+
40  3.  5.  60.00  3.71   A pareil+
41 10. 22.  45.45  6.10   A partie+
44 33. 45.  73.33  67.73  A plan+
51  3.  5.  60.00  3.71   A quotidien+
67  2.  3.  66.67  3.11   B purement
77  2.  3.  66.67  3.11   N apercu+
80 30. 45.  66.67  50.79  N aspect+
85 13. 15.  86.67  34.11  N besoin+
89  8.  9.  88.89  21.67  N brevet+
90  5.  6.  83.33  12.02  N budget+
91  2.  3.  66.67  3.11   N but+
99  6.  7.  85.71  15.20  N chiffre+
100 23. 76.  30.26  2.21   N chose+
101  6. 15.  40.00  2.31   N client+
108  2.  3.  66.67  3.11   N contrainte+
110  9. 19.  47.37  6.19   N cours
115  9. 24.  37.50  2.70   N demarche+
117  3.  4.  75.00  5.91   N depot+
119  2.  3.  66.67  3.11   N développement+
123  2.  3.  66.67  3.11   N document+
124 12. 18.  66.67  19.21  N domaine+

```

130	4.	7.	57.14	4.43	N ecole+
142	26.	43.	60.47	35.42	N etude+
152	7.	12.	58.33	8.23	N fond+
164	6.	8.	75.00	11.92	N ingénieur+
166	5.	6.	83.33	12.02	N interet+
175	27.	45.	60.00	36.29	N marche+
177	4.	7.	57.14	4.43	N metier+
179	3.	5.	60.00	3.71	N mise+
183	4.	9.	44.44	2.21	N moyen+
187	10.	24.	41.67	4.57	N notion+
207	8.	17.	47.06	5.37	N produit+
215	11.	16.	68.75	18.69	N recherche+
222	3.	4.	75.00	5.91	N ressource+
223	6.	7.	85.71	15.20	N resultat+
227	6.	6.	100.00	19.67	N roulement+
235	3.	6.	50.00	2.35	N societe+
244	6.	14.	42.86	2.97	N terme+
259	5.	10.	50.00	3.95	V acquerir.
269	39.	113.	34.51	9.60	V apprendre.
281	8.	19.	42.11	3.75	V comprendre.
287	3.	4.	75.00	5.91	V continu+er
293	8.	14.	57.14	8.99	V demand+er
294	2.	3.	66.67	3.11	V depos+er
300	2.	3.	66.67	3.11	V elabor+er
306	3.	6.	50.00	2.35	V envisag+er
308	3.	4.	75.00	5.91	V etabl+ir
311	41.	135.	30.37	4.68	V faire.
312	11.	19.	57.89	12.89	V financ+er
331	8.	17.	47.06	5.37	V mont+er
337	8.	14.	57.14	8.99	V parl+er
341	4.	6.	66.67	6.25	V pa+yer
345	8.	8.	100.00	26.33	V plaire.
353	8.	12.	66.67	12.65	V realis+er
366	6.	15.	40.00	2.31	V servir.
370	5.	12.	41.67	2.23	V suivre.
374	2.	3.	66.67	3.11	V transform+er
381	6.	6.	100.00	19.67	V verifi+er
382	28.	82.	34.15	6.04	V voir.
388	4.	8.	50.00	3.15	Y applica<
399	12.	17.	70.59	21.55	Y compta+ble
400	3.	4.	75.00	5.91	Y concurr+ent
404	7.	16.	43.75	3.73	Y cote+
420	9.	20.	45.00	5.29	Y import+ant
423	5.	6.	83.33	12.02	Y intellectu+el
427	17.	24.	70.83	31.18	Y jurid+16
431	2.	3.	66.67	3.11	Y methodolog<
450	8.	11.	72.73	15.06	Y scientifi<
452	15.	16.	93.75	45.11	Y techn+16
462	23.	30.	76.67	49.81	business
466	4.	6.	66.67	6.25	contacter
475	3.	6.	50.00	2.35	grand-chose
480	11.	14.	78.57	24.14	marketing
481	3.	4.	75.00	5.91	master
484	9.	10.	90.00	24.96	previsionnel+
506	* 4.	5.	80.00	8.92	* 2 juste
526	* 39.	122.	31.97	6.24	* 3 sur
534	* 7.	14.	50.00	5.57	* 4 durant
554	* 3.	6.	50.00	2.35	* 6 ainsi

561	*	21.	62.	33.87	4.14	*	6	comme
562	*	16.	35.	45.71	10.20	*	6	comment
570	*	6.	15.	40.00	2.31	*	6	encore
585	*	7.	17.	41.18	3.02	*	6	par-exemple
603	*	65.	242.	26.86	2.72	*	7	je
632	*	10.	26.	38.46	3.36	*	8	ces
635	*	31.	86.	36.05	8.90	*	8	ce-qu<
654	*	2.	3.	66.67	3.11	*	8	quels
660	*	11.	31.	35.48	2.59	*	8	tous
661	*	18.	55.	32.73	2.86	*	8	tout
665	*	38.	121.	31.40	5.37	*	9	ai
672	*	35.	106.	33.02	6.59	*	9	avait
676	*	14.	25.	56.00	15.32	*	9	etaient
681	*	11.	28.	39.29	4.05	*	9	eu+
691	*	9.	21.	42.86	4.51	*	J	deux
698	*	84.	317.	26.50	3.90	*		*chef_non
714	*	66.	231.	28.57	5.79	*		*statut_s

Nombre de mots sélectionnés : 103

 Classe n° 2 => Contexte B

Nombre d'u.c.e. : 149. soit : 29.04 %
 Nombre de "uns" (a+r) : 3858. soit : 29.59 %
 Nombre de mots analysés par uce : 11.02

num	effectifs	pourc.	chi2	identification	
9	5.	8.	62.50	4.41	A complet+
17	3.	5.	60.00	2.35	A droit+
24	2.	3.	66.67	2.07	A futur+
26	3.	5.	60.00	2.35	A grand+
39	4.	4.	100.00	9.85	A ouvert+
46	7.	7.	100.00	17.34	A pratique+
49	5.	7.	71.43	6.19	A propre+
52	4.	4.	100.00	9.85	A regiona+l
54	4.	4.	100.00	9.85	A salarié+
55	2.	3.	66.67	2.07	A scolaire+
56	6.	12.	50.00	2.62	A seul+
63	8.	17.	47.06	2.77	B finalement
64	9.	17.	52.94	4.87	B forcement
72	14.	23.	60.87	11.83	N aide+
73	2.	3.	66.67	2.07	N ami+
75	7.	12.	58.33	5.11	N annee+
76	5.	8.	62.50	4.41	N an+
78	3.	5.	60.00	2.35	N apport+
84	3.	4.	75.00	4.13	N batiment+
88	2.	3.	66.67	2.07	N boulot+
92	5.	9.	55.56	3.12	N cadre+
96	5.	5.	100.00	12.33	N chambre+
103	3.	4.	75.00	4.13	N commerce+
106	10.	21.	47.62	3.67	N connaissance+
134	28.	49.	57.14	20.75	N entrepreneur+
135	81.	128.	63.28	97.00	N entreprise+
150	4.	6.	66.67	4.17	N fonctionnement+
174	3.	4.	75.00	4.13	N loca+l
182	13.	19.	68.42	14.84	N monde+

187	12.	24.	50.00	5.36	N notion+
191	6.	12.	50.00	2.62	N partenaire+
192	5.	6.	83.33	8.68	N participe+
196	26.	54.	48.15	10.69	N permis
203	6.	11.	54.55	3.55	N pouvoir+
214	6.	10.	60.00	4.74	N realite+
218	7.	11.	63.64	6.53	N rencontre+
219	3.	3.	100.00	7.37	N rendu+
221	17.	18.	94.44	38.72	N reseau+
231	3.	4.	75.00	4.13	N sein+
238	6.	7.	85.71	11.06	N statut+
240	7.	10.	70.00	8.30	N structure+
247	4.	6.	66.67	4.17	N these+
248	4.	4.	100.00	9.85	N tissu+
252	6.	11.	54.55	3.55	N vision+
256	5.	7.	71.43	6.19	V abord+er
261	2.	3.	66.67	2.07	V adress+er
262	4.	4.	100.00	9.85	V aid+er
267	4.	4.	100.00	9.85	V appliqu+er
268	15.	37.	40.54	2.56	V apport+er
270	5.	7.	71.43	6.19	V approach+er
278	9.	19.	47.37	3.21	V cherch+er
282	8.	13.	61.54	6.83	V concern+er
285	25.	37.	67.57	28.71	V connaitre.
289	37.	52.	71.15	49.79	V cre+er
290	7.	7.	100.00	17.34	V decouvrir.
305	3.	4.	75.00	4.13	V entreprendre.
310	4.	5.	80.00	6.36	V exist+er
314	6.	12.	50.00	2.62	V fonctionn+er
323	8.	15.	53.33	4.42	V interess+er
340	5.	9.	55.56	3.12	V pass+er
342	10.	16.	62.50	8.97	V pens+er
354	3.	4.	75.00	4.13	V recherch+er
359	3.	4.	75.00	4.13	V renseign+er
362	12.	21.	57.14	8.39	V rest+er
365	3.	4.	75.00	4.13	V revenir.
367	4.	4.	100.00	9.85	V simul+er
368	5.	6.	83.33	8.68	V souvenir.
386	14.	21.	66.67	15.04	Y act+ion
389	3.	5.	60.00	2.35	Y approfondi<
393	9.	19.	47.37	3.21	Y base+
396	10.	18.	55.56	6.36	Y compet+ent
403	5.	7.	71.43	6.19	Y conseil<
405	37.	63.	58.73	30.71	Y creat+ion
407	20.	49.	40.82	3.64	Y differ+ent
409	14.	20.	70.00	16.94	Y econom+16
414	4.	5.	80.00	6.36	Y eventuel
418	17.	39.	43.59	4.33	Y gestion<
421	6.	8.	75.00	8.33	Y industri<
429	3.	3.	100.00	7.37	Y materi+el
436	5.	6.	83.33	8.68	Y organ+16
438	10.	18.	55.56	6.36	Y outil+23
444	7.	10.	70.00	8.30	Y pres+ent
456	4.	4.	100.00	9.85	Y troisieme<
457	4.	6.	66.67	4.17	Y universit<
458	3.	3.	100.00	7.37	Y util+e
460	3.	5.	60.00	2.35	Y virtu+el
461	3.	3.	100.00	7.37	anvar

463	74.	178.	41.57	20.76	campus
470	3.	4.	75.00	4.13	declic+
471	2.	3.	66.67	2.07	doctor+
472	8.	16.	50.00	3.52	entrepreneuri+
483	3.	5.	60.00	2.35	potentiel+
499	*	29.	78.	37.18	2.95 * 1 pouvoir.
511	*	76.	236.	32.20	2.12 * 2 pas
517	*	4.	6.	66.67	4.17 * 3 autour
523	*	2.	3.	66.67	2.07 * 3 en-face
530	*	12.	27.	44.44	3.28 * 4 deja
548	*	6.	11.	54.55	3.55 * 5 pas-mal-d<
558	*	2.	3.	66.67	2.07 * 6 au-moins
565	*	3.	5.	60.00	2.35 * 6 dans-le-domaine-d<
572	*	3.	4.	75.00	4.13 * 6 en-dehors
578	*	38.	109.	34.86	2.27 * 6 mais
589	*	57.	161.	35.40	4.60 * 6 pour
600	*	2.	3.	66.67	2.07 * 7 eux
603	*	83.	242.	34.30	6.13 * 7 je
605	*	4.	6.	66.67	4.17 * 7 leurs
608	*	61.	172.	35.47	5.18 * 7 me
610	*	16.	38.	42.11	3.40 * 7 moi
611	*	20.	47.	42.55	4.58 * 7 mon
619	*	12.	23.	52.17	6.25 * 7 son
653	*	4.	5.	80.00	6.36 * 8 quelqu'-un
655	*	43.	125.	34.40	2.30 * 8 qui
663	*	11.	20.	55.00	6.80 * 8 toutes
668	*	5.	9.	55.56	3.12 * 9 aurai
674	*	26.	66.	39.39	3.94 * 9 avoir
683	*	4.	5.	80.00	6.36 * 9 sera
685	*	3.	4.	75.00	4.13 * 9 serait
696	*	96.	295.	32.54	4.12 * *assoc_non
700	*	96.	304.	31.58	2.33 * *entour_non
708	*	106.	326.	32.52	5.23 * *motiv_vieprof
710	*	73.	208.	35.10	6.22 * *sexe_h
713	*	37.	103.	35.92	2.96 * *statut_i

Nombre de mots sélectionnés : 122

 Classe n° 3 => Contexte C

Nombre d'u.c.e. : 243. soit : 47.37 %
 Nombre de "uns" (a+r) : 6108. soit : 46.85 %
 Nombre de mots analysés par uce : 10.17

num effectifs pourc. chi2 identification

15	5.	6.	83.33	3.15	A dernier+
19	11.	14.	78.57	5.62	A facile+
22	6.	6.	100.00	6.75	A fina+l
34	6.	7.	85.71	4.19	A meilleur+
38	10.	11.	90.91	8.55	A ora+l
50	3.	3.	100.00	3.35	A publi+14
58	6.	7.	85.71	4.19	A sujet+
60	5.	6.	83.33	3.15	B egalement
68	3.	3.	100.00	3.35	B seulement
70	29.	48.	60.42	3.62	B vraiment
79	6.	7.	85.71	4.19	N argent

82	5.	6.	83.33	3.15	N avis
93	5.	5.	100.00	5.61	N capacite+
98	7.	9.	77.78	3.40	N chef+
102	6.	7.	85.71	4.19	N collegue+
109	7.	9.	77.78	3.40	N coup+
121	15.	20.	75.00	6.37	N dire+
129	5.	6.	83.33	3.15	N echeance+
133	15.	15.	100.00	17.17	N ensemble+
136	7.	7.	100.00	7.89	N entretien+
138	45.	52.	86.54	35.61	N equipe+
139	6.	6.	100.00	6.75	N esprit+
143	8.	9.	88.89	6.33	N etudiant+
145	9.	10.	90.00	7.43	N facon+
147	3.	3.	100.00	3.35	N fat+
149	10.	13.	76.92	4.67	N fois
151	4.	4.	100.00	4.48	N fonction+
154	4.	5.	80.00	2.16	N garde+
155	5.	5.	100.00	5.61	N genera+l
158	5.	6.	83.33	3.15	N grace+
159	15.	16.	93.75	14.25	N groupe+
162	28.	49.	57.14	2.08	N idee+
165	8.	9.	88.89	6.33	N initiative+
169	8.	11.	72.73	2.90	N jury+
171	5.	5.	100.00	5.61	N lien+
176	5.	5.	100.00	5.61	N membre+
190	3.	3.	100.00	3.35	N parcours
200	5.	5.	100.00	5.61	N planning+
202	7.	9.	77.78	3.40	N porte+
204	5.	5.	100.00	5.61	N preuve+
205	12.	13.	92.31	10.80	N prise+
208	80.	144.	55.56	5.38	N projet+
210	14.	15.	93.33	13.09	N question+
225	4.	5.	80.00	2.16	N reunion+
226	7.	7.	100.00	7.89	N role+
229	31.	42.	73.81	12.83	N savoir+
233	7.	7.	100.00	7.89	N sens
237	6.	6.	100.00	6.75	N stage+
242	6.	7.	85.71	4.19	N tache+
243	17.	23.	73.91	6.81	N temps
250	3.	3.	100.00	3.35	N vente+
251	6.	7.	85.71	4.19	N vie+
254	7.	9.	77.78	3.40	N vue+
260	8.	9.	88.89	6.33	V adapt+er
263	5.	6.	83.33	3.15	V aim+er
264	28.	49.	57.14	2.08	V aller.
265	3.	3.	100.00	3.35	V amelior+er
271	5.	5.	100.00	5.61	V argument<
272	21.	24.	87.50	16.27	V arriv+er
273	4.	4.	100.00	4.48	V atteindre.
275	8.	9.	88.89	6.33	V avanc+er
276	5.	6.	83.33	3.15	V chang+er
280	3.	3.	100.00	3.35	V compliqu+er
284	5.	5.	100.00	5.61	V confront+er
296	3.	3.	100.00	3.35	V discut+er
297	25.	28.	89.29	20.87	V donn+er
298	7.	7.	100.00	7.89	V ecout+er
303	5.	5.	100.00	5.61	V enrich+ir
304	4.	5.	80.00	2.16	V enseign+er

307	11.	15.	73.33	4.18	V essa+yer	
309	4.	5.	80.00	2.16	V evolu+er	
317	3.	3.	100.00	3.35	V franch+ir	
318	9.	10.	90.00	7.43	V gagn+er	
319	23.	26.	88.46	18.55	V ger+er	
325	4.	5.	80.00	2.16	V lanc+er	
333	5.	6.	83.33	3.15	V obtenir.	
334	3.	3.	100.00	3.35	V occup+er	
335	3.	3.	100.00	3.35	V organis+er	
336	4.	5.	80.00	2.16	V ouvrir.	
343	4.	4.	100.00	4.48	V perdre.	
344	22.	26.	84.62	15.24	V permettre.	
346	13.	14.	92.86	11.95	V pos+er	
347	4.	5.	80.00	2.16	V pouss+er	
348	40.	44.	90.91	36.60	V prendre.	
349	9.	9.	100.00	10.18	V prepar+er	
350	10.	12.	83.33	6.38	V present+er	
356	4.	5.	80.00	2.16	V remettre.	
357	3.	3.	100.00	3.35	V rencontr+er	
358	11.	14.	78.57	5.62	V rendre.	
360	5.	5.	100.00	5.61	V repartir.	
364	7.	8.	87.50	5.25	V reuss+ir	
369	6.	7.	85.71	4.19	V structur+er	
372	6.	6.	100.00	6.75	V tenir.	
375	5.	6.	83.33	3.15	V transmettre.	
377	19.	31.	61.29	2.57	V trouv+er	
394	16.	20.	80.00	8.89	Y bonne+	
397	5.	6.	83.33	3.15	Y complementa<	
401	8.	8.	100.00	9.03	Y confi+ant	
406	19.	20.	95.00	18.94	Y decis+ion	
408	5.	5.	100.00	5.61	Y direct+ion	
410	4.	5.	80.00	2.16	Y efficac+e	
416	49.	87.	56.32	3.37	Y fait	
419	4.	4.	100.00	4.48	Y habitu<	
422	14.	18.	77.78	6.92	Y informat+ion	
443	20.	20.	100.00	23.12	Y presentat+ion	
451	6.	6.	100.00	6.75	Y sorte+	
455	53.	75.	70.67	19.13	Y travail<	
464	5.	6.	83.33	3.15	coequipier+	
469	5.	6.	83.33	3.15	cœur	
477	3.	3.	100.00	3.35	jalons	
486	6.	8.	75.00	2.49	valid+	
490	*	34.	59.	57.63	2.81	* 0 avec
497	*	41.	72.	56.94	3.08	* 1 falloir.
512	*	20.	29.	68.97	5.75	* 2 peut-etre
513	*	12.	14.	85.71	8.49	* 2 point
519	*	4.	4.	100.00	4.48	* 3 a-cote
522	*	5.	5.	100.00	5.61	* 3 dessus
533	*	9.	11.	81.82	5.35	* 4 devant
536	*	10.	14.	71.43	3.34	* 4 puis
537	*	4.	5.	80.00	2.16	* 4 souvent
556	*	38.	61.	62.30	6.19	* 6 aussi
557	*	6.	8.	75.00	2.49	* 6 au-bout
564	*	11.	16.	68.75	3.03	* 6 c'-est-a-dire
575	*	145.	280.	51.79	4.82	* 6 et
580	*	6.	6.	100.00	6.75	* 6 memes
593	*	30.	46.	65.22	6.46	* 6 quand
595	*	3.	3.	100.00	3.35	* 6 selon

607	*	18.	30.	60.00	2.04	*	7	ma
616	*	73.	114.	64.04	16.33	*	7	se
618	*	10.	12.	83.33	6.38	*	7	soi
621	*	4.	4.	100.00	4.48	*	7	tu
624	*	23.	39.	58.97	2.28	*	8	autre+
627	*	114.	207.	55.07	8.26	*	8	cela
636	*	17.	18.	94.44	16.58	*	8	chacun+
640	*	10.	10.	100.00	11.33	*	8	des-qu<
641	*	98.	171.	57.31	10.17	*	8	en
645	*	151.	290.	52.07	5.91	*	8	on
659	*	4.	5.	80.00	2.16	*	8	telle
670	*	4.	5.	80.00	2.16	*	9	avaient
680	*	41.	67.	61.19	5.91	*	9	etre
686	*	9.	13.	69.23	2.56	*	9	soit
689	*	3.	3.	100.00	3.35	*	I	ben
690	*	4.	5.	80.00	2.16	*	J	cing
692	*	3.	3.	100.00	3.35	*	J	quatre
697	*	113.	218.	51.83	3.03	*		*assoc_oui
699	*	105.	196.	53.57	4.90	*		*chef_oui
701	*	111.	209.	53.11	4.66	*		*entour_oui
707	*	101.	187.	54.01	5.21	*		*motiv_accomp
709	*	114.	200.	57.00	12.20	*		*sexe_f

Nombre de mots sélectionnés : 149

Nombre de mots marqués : 562 sur 695 soit 80.86%

Liste des valeurs de clé :

0 si $\chi^2 < 2.71$
1 si $\chi^2 < 3.84$
2 si $\chi^2 < 5.02$
3 si $\chi^2 < 6.63$
4 si $\chi^2 < 10.80$
5 si $\chi^2 < 20.00$
6 si $\chi^2 < 30.00$
7 si $\chi^2 < 40.00$
8 si $\chi^2 < 50.00$

Tableau croisant classes et clés :

* Classes *	1	2	3
Clés * Poids *	2858	3616	5782
A *	464 *	147	134 183
B *	112 *	16	35 61
D *	4 *	1	1 2
I *	3 *	0	0 3
J *	39 *	13	8 18
M *	19 *	5	5 9
N *	2058 *	508	613 937
V *	1476 *	317	421 738
Y *	984 *	218	328 438
0 *	88 *	17	23 48
1 *	240 *	42	75 123
2 *	608 *	142	180 286
3 *	296 *	76	73 147
4 *	226 *	47	74 105
5 *	387 *	89	117 181
6 *	1347 *	308	404 635
7 *	1077 *	219	348 510
8 *	1851 *	429	511 911
9 *	977 *	264	266 447

Tableau des chi2 (signés) :

* Classes *	1	2	3
Clés * Poids *	2858	3616	5782
A *	464 *	18	0 -11
B *	112 *	-5	0 2
D *	4 *	0	0 0
I *	3 *	0	-1 3
J *	39 *	2	-1 0
M *	19 *	0	0 0
N *	2058 *	2	0 -2
V *	1476 *	-3	0 5
Y *	984 *	0	7 -3
0 *	88 *	0	0 1
1 *	240 *	-4	0 1
2 *	608 *	0	0 0
3 *	296 *	0	-3 0
4 *	226 *	0	1 0
5 *	387 *	0	0 0
6 *	1347 *	0	0 0
7 *	1077 *	-5	4 0
8 *	1851 *	0	-3 3
9 *	977 *	8	-2 0

Chi2 du tableau : 76.943490

Nombre de "1" distribués : 12256 soit 94 %

 C2: Reclassement des uce et uci

Type de reclassement choisi pour les uce :
 Classement d'origine

Tableaux des clés (TUCE et TUCI) :

Nombre d'uce enregistrées : 713
 Nombre d'uce classées : 513 soit : 71.95%

Nombre d'uci enregistrées : 47
 Nombre d'uci classées : 22 soit : 46.81%

 C3: A.F.C. du tableau C2_DICB.121

A.F.C. de C:\Program Files\Systeme-
 Alceste\Version16\&&_0\C2_DICB.121

Effectif minimum d'un mot : 8
 Nombre d'uce minimum par classe : 10
 Nombre de lignes analysées : 153
 Nombre total de lignes : 301
 Nombre de colonnes analysées : 3

 * Num.* Valeur Propre * Pourcentage * Cumul *

 * 1 * .29753480 * 55.82009 * 55.820 *
 * 2 * .23548980 * 44.17992 * 100.000 *

Seuls les mots à valeur de clé >= 0 sont représentés
 Nombre total de mots retenus : 275
 Nombre de mots pleins retenus : 127
 Nombre total de points : 278

Représentation séparée car plus de 60 points

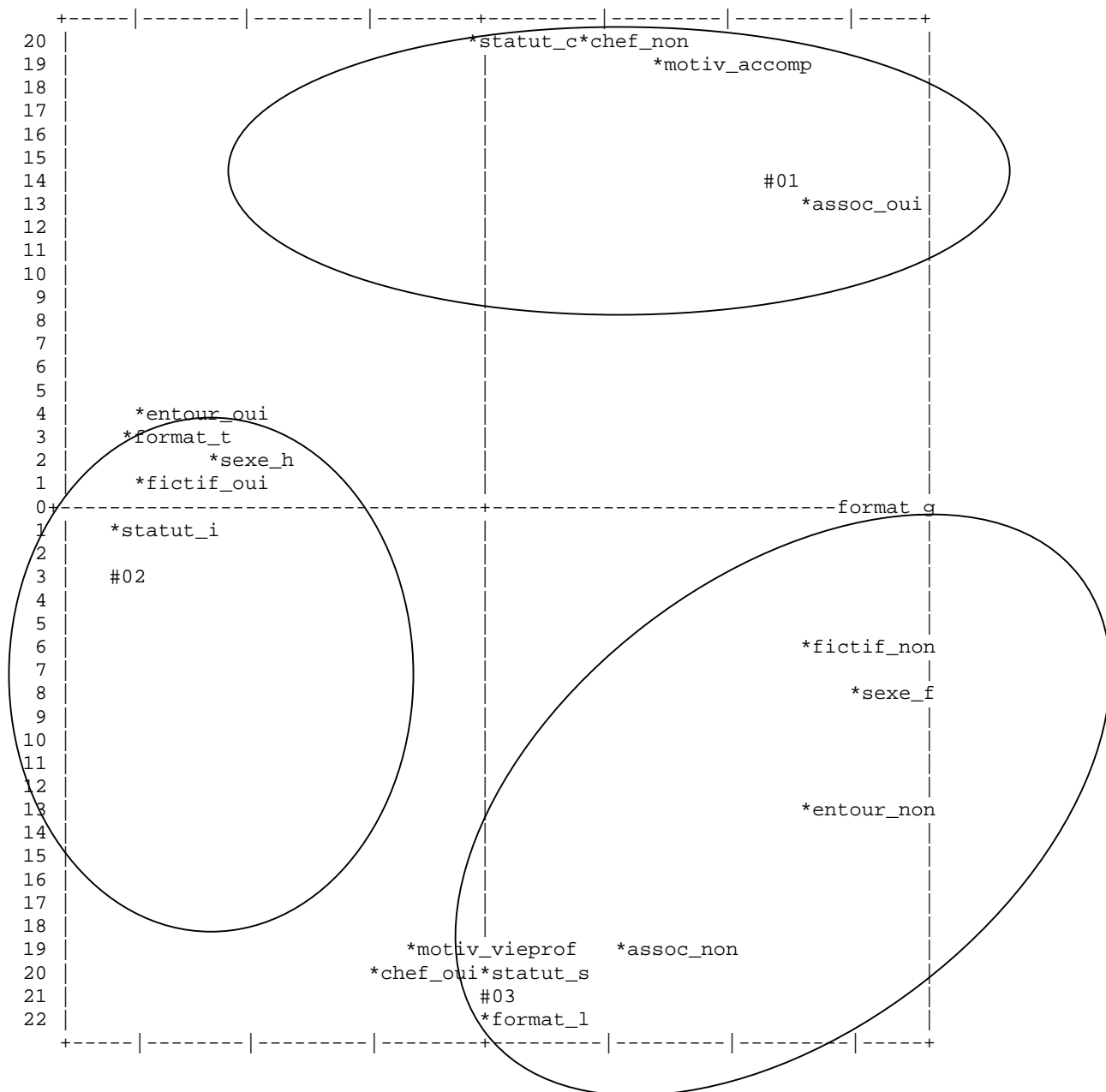
Projection des colonnes et mots "*" sur le plan 1 2
 (corrélations)

Axe horizontal : le facteur : V.P.=.2975 (55.82 % de l'inertie)
 Ax

Nombre de points recouverts 0 dont 0 superposés

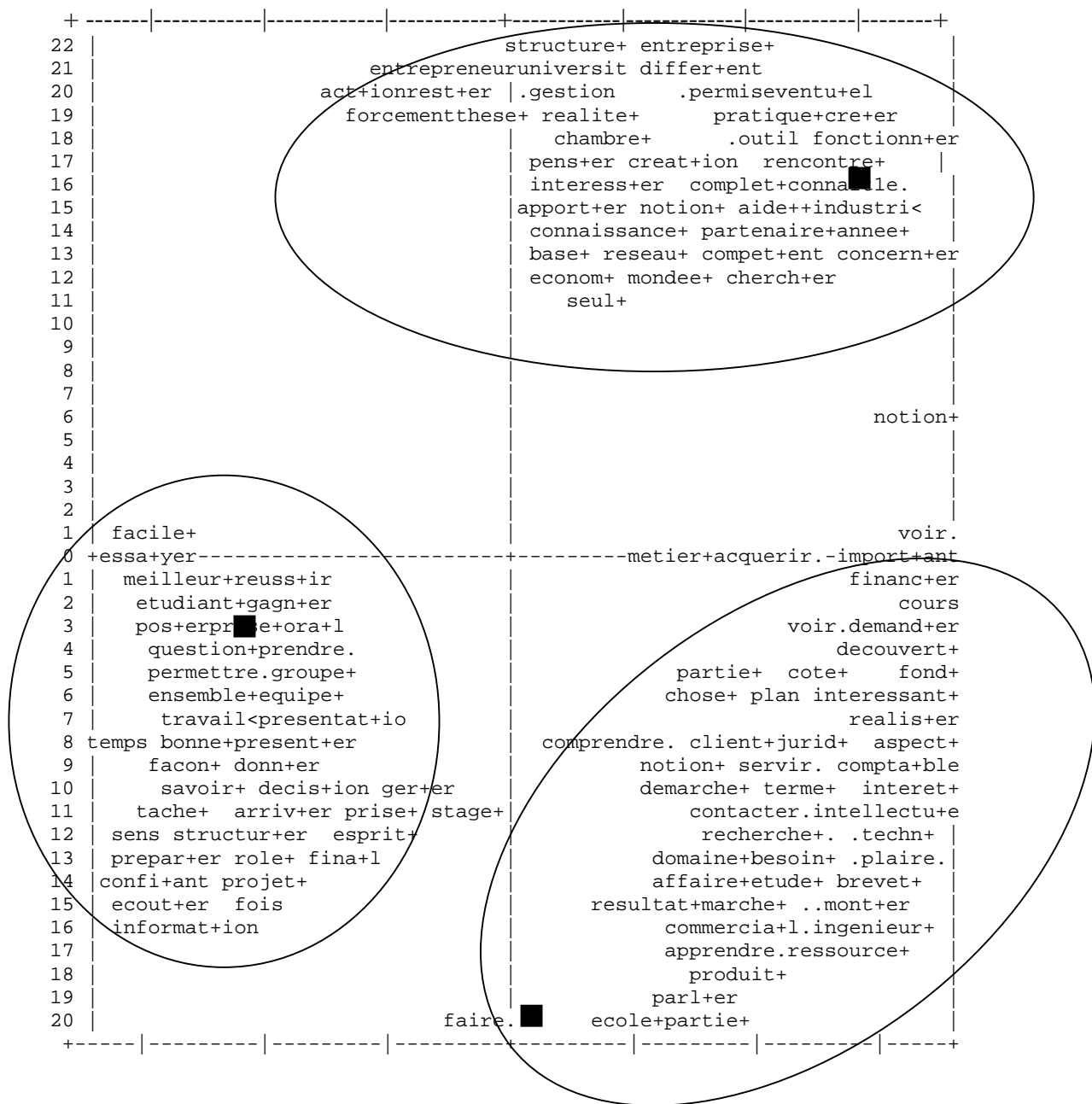
x y nom

Projection des mots analyses sur le plan 1 2
(corrélations)



La projection des variables

Axe horizontal : 1e facteur : V.P.=.2710 (59.40 % de l'inertie)
 Axe vertical : 2e facteur : V.P.=.1852 (40.60 % de l'inertie)



Nombre de points recouverts 48 dont 14 superposés

- | x | y | nom |
|-----|----|-----------|
| -33 | -6 | esprit+ |
| -33 | -6 | role+ |
| -33 | -6 | sens |
| -33 | -6 | stage+ |
| -33 | -6 | prepar+er |
| -33 | -6 | tenir. |
| -33 | -6 | confi+ant |
| -33 | -6 | planning+ |

-34 -3 adapt+er
-33 -6 argument<
-34 -3 avanc+er
-34 -4 rendre.
-34 -2 argent
-34 -2 vie+
1 20 conseil<
2 20 pens+er
3 20 compet+ent
4 20 gestion<
6 20 souvenir.
9 20 aide+
10 20 monde+
11 20 aid+er
14 20 abord+er
13 19 reseau+
14 19 campus
16 19 interess+er
15 18 econom+16
16 18 entreprise+
17 18 statut+
18 18 organ+16
19 17 pres+ent
20 17 exist+er
-33 -1 sujet+
-33 -2 initiative+
-33 -4 arriv+er
-32 -4 dire+
-33 -5 donn+er
-32 -5 decis+ion
-32 -6 entretien+
-32 -7 ger+er
-31 -7 informat+ion
28 -11 marketing
26 -12 financier+
28 -12 plan+
28 -13 business
24 -15 previsionnel
25 -15 scientifi<
24 -16 chiffre+

D1: Sélection de quelques mots par classe

Valeur de clé minimum pour la sélection : 0

Vocabulaire spécifique de la classe 1 :

plan+(33), aspect+(30), techn+16(15), business(23),
 besoin+(13), etude+(26), marche+(27), jurid+16(17),
 affaire+(7), financier+(21), brevet+(8), plaie.(8),
 comptable(12), marketing(11), previsionnel+(9), budget+(5),
 chiffre+(6), domaine+(12), ingénieur+(6), interet+(5),
 recherche+(11), resultat+(6), roulement+(6), financ+er(11),
 realis+er(8), verifi+er(6), intellectu+el(5), scientifi<(8),
 commercia+l(7), interessant+(16), long+(3), fond+(7),
 apprendre.(39), demand+er(8), parl+er(8), decouvert+(6),
 fundamenta+l(2), large+(2), partie+(10), bilan+(2),
 cours(9), depot+(3), produit+(8), propriete+(2),
 ressource+(3), chemin+er(2), continu+er(3), etabl+ir(3),
 mont+er(8), pa+y+er(4), utilis+er(2), voir.(28),
 concurr+ent(3), import+ant(9), oubli+e(2), coherence(2),
 contacter(4), finalise+(2), master(3), tresorerie(2),
 ecole+(4), metier+(4), acquerir.(5), faire.(41), globa+l(4),
 pareil+(3), quotidien+(3), purement(2), apercu+(2), but+(2),
 contrainte+(2), developpement+(2);

Vocabulaire spécifique de la classe 2 :

entreprise+(81), cre+er(37), reseau+(17), creat+ion(37),
 entrepreneur+(28), connaitre.(25), campus(74), pratique+(7),
 aide+(14), chambre+(5), monde+(13), statut+(6),
 decouvrir.(7), act+ion(14), econom+16(14), ouvert+(4),
 regiona+l(4), salarie+(4), participe+(5), permis(26),
 rendu+(3), structure+(7), tissu+(4), aid+er(4),
 appliqu+er(4), concern+er(8), pens+er(10), rest+er(12),
 simul+er(4), souvenir.(5), industri<(6), materi+el(3),
 organ+16(5), pres+ent(7), troisieme<(4), util+e(3),
 anvar(3), propre+(5), annee+(7), notion+(12), rencontre+(7),
 abord+er(5), approach+er(5), exist+er(4), compet+ent(10),
 conseil<(5), eventuel(4), outil+23(10), complet+(5),
 forcement(9), an+(5), batiment+(3), commerce+(3),
 fonctionnement+(4), loca+l(3), nombre+(2), realite+(6),
 sein+(3), these+(4), yeux(2), entreprendre.(3), fin+ir(2),
 interess+er(8), recherch+er(3), renseign+er(3), revenir.(3),
 gestion<(17), universit<(4), declic+(3), finalement(8),
 cadre+(5), connaissance+(10);

Vocabulaire spécifique de la classe 3 :

equipe+(45), prendre.(40), donn+er(25), presentat+ion(20), ensemble+(15), groupe+(15), prise+(12), question+(14), savoir+(31), arriv+er(21), ger+er(23), permettre.(22), pos+er(13), decis+ion(19), travail<(53), fina+l(6), ora+l(10), entretien+(7), esprit+(6), facon+(9), role+(7), sens(7), stage+(6), temps(17), ecout+er(7), gagn+er(9), prepar+er(9), tenir.(6), bonne+(16), confi+ant(8), informat+ion(14), sorte+(6), facile+(11), capacite+(5), dire+(15), etudiant+(8), genera+l(5), initiative+(8), lien+(5), membre+(5), planning+(5), preuve+(5), projet+(80), adapt+er(8), argument<(5), avanc+er(8), confront+er(5), enrich+ir(5), present+er(10), rendre.(11), repartir.(5), reuss+ir(7), direct+ion(5), meilleur+(6), sujet+(6), argent(6), collegue+(6), fois(10), fonction+(4), tache+(6), vie+(6), atteindre.(4), essa+yer(11), perdre.(4), structur+er(6), habitu<(4), dernier+(5), publi+l(3), egalement(5), seulement(3), vraiment(29), avis(5), chef+(7), coup+(7), echeance+(5);

Mots outils spécifiques de la classe 1 :

devoir.(5), vouloir.(6), je-crois(2), juste(4), ni(1), dedans(2), sur(39), aujourd'-hui(5), durant(7), vite(1), bien(13), moins(3), trop(6), ainsi(3), comme(21), comment(16), donc(11), d'-abord(1), encore(6), en-place(2), par-exemple(7), pour-qu<(2), aucun+(1), certaines(4), ces(10), cette(10), ce-qu<(31), quelles(3), quels(2), tous(11), tout(18), ai(38), avait(35), avions(3), etaient(14), etait(41), eu+(11), deux(9), trois(4), e(2);

Mots outils spécifiques de la classe 2 :

entre(4), pouvoir.(29), savoir.(11), ne(74), pas(76), aupres(2), autour(4), en-face(2), loin(3), apres(18), deja(12), depuis(2), derriere(3), maintenant(4), beaucoup(17), mieux(5), pas-mal-d<(6), tres(19), alors(4), au-moins(2), dans-le-domaine-d<(3), en-dehors(3), lors-d<(10), mais(38), par(12), pour(57), si(26), tant-que(4), eux(2), je(83), leur(5), leurs(4), me(61), mes(8), moi(16), mon(20), ses(3), son(12), vous(3), c'-est-c<(2), est-ce<(2), quel(2), quelqu'-un(4), qui(43), tel(2), toutes(11), aurai(5), avoir(26), sera(4), serait(3), sont(17), a(116);

Mots outils spécifiques de la classe 3 :

avec(34), croire.(3), dire.(10), falloir.(41), peut-etre(20), point(12), quand-meme(5), au-dela-d<(2), a-cote(4), dans(68), dessus(5), devant(9), puis(10), souvent(4), vers(5), assez(16), autant(3), aussi(38), au-bout(6), c'-est-a-dire(11), de-maniere(4), dont(3), ensuite(2), et(145), memes(6), pourquoi(5), puisqu+(3),

quand(30), selon(3), elle(10), ma(18), nos(13), se(73),
soi(10), te(2), tu(4), autre+(23), cela(114), chacun+(17),
chaque(3), c'-est(54), des-qu<(10), en(98), il-y-a<(17),
on(151), plusieurs(5), quelques(6), telle(4), ait(3), as(3),
avaient(4), ete(27), etre(41), soit(9), ben(3), cinq(4),
quatre(3);

Mots étoilés spécifiques de la classe 1 :

*assoc_oui(100), *chef_non(112), *fictif_non(83),
*format_g(54), *motiv_accomp(72), *statut_c(45);

Mots étoilés spécifiques de la classe 2 :

*entour_oui(20), *statut_i(29), *fictif_oui(33),
*format_t(42);

Mots étoilés spécifiques de la classe 3 :

*assoc_non(12), *chef_oui(13), *entour_non(19),
*format_l(3), *motiv_vieprof(19), *statut_s(12);

D1: Sélection des mots et des uce par classe

D1 : Distribution des formes d'origine par racine

Formes associées au contexte A

A9 plan+ : plan(35), plans(3);
A9 aspect+ : aspect(26), aspects(10);
A8 techn+16 : technique(12), techniques(5);
A8 business : business(24);
A7 besoin+ : besoin(12), besoins(1);
A7 etude+ : etude(26), etudes(6);
A7 marche+ : marche(26), marches(2);
A7 jurid+16 : juridique(14), juridiques(3);
A6 affaire+ : affaire(2), affaires(5);
A6 financier+ : financier(14), financiere(3),
financierement(1), financieres(2), financiers(2);
A6 brevet+ : brevet(6), brevets(3);
A6 plaire. : plaisaient(3), plaisait(2), plait(3);
A6 compta+ble : comptabilite(11), comptable(2),
comptables(2);
A6 marketing : marketing(14);
A6 previsionnel+ : previsionnel(5), previsionnels(4);
A5 budget+ : budget(1), budgets(5);
A5 chiffre+ : chiffre(2), chiffres(4);
A5 domaine+ : domaine(9), domaines(5);
A5 ingenieur+ : ingenieur(4), ingenieurs(2);
A5 interet+ : interet(5), interets(1);
A5 recherche+ : recherche(11), recherches(5);

A5 resultat+ : resultat(3), resultats(3);
 A5 roulement+ : roulement(6);
 A5 financ+er : financement(9), financements(2);
 A5 realis+er : realisable(2), realise(4), realisee(1),
 realiser(2), realiserez(1);
 A5 verifi+er : verifier(7);
 A5 intellectu+el : intellectuelle(4), intellectuellement(1);
 A5 scientifi< : scientifique(5), scientifiques(3);
 A4 commercia+l : commercial(1), commerciale(3),
 commerciales(1), commercialisation(1), commerciaux(1);
 A4 interessant+ : interessant(17), interessante(1);
 A4 long+ : long(4);
 A4 fond+ : fond(6), fonds(2);
 A4 apprendre. : apprend(3), apprendre(5), appris(39);
 A4 demand+er : demandait(2), demande(6);
 A4 parl+er : parlant(1), parlante(1), parle(5), parler(1);
 A3 decouvert+ : decouvert(5), decouverts(1);
 A3 fundamenta+l : fundamental(1), fondamentale(1);
 A3 large+ : large(1), larges(1);
 A3 partie+ : partie(12);
 A3 bilan+ : bilan(2);
 A3 cours : cours(9);
 A3 depot+ : depot(3);
 A3 produit+ : produit(3), produits(5);
 A3 propriete+ : propriete(2);
 A3 ressource+ : ressources(4);
 A3 chemin+er : cheminement(2);
 A3 continu+er : continuer(3);
 A3 etabl+ir : etablir(2), etablissant(1);
 A3 mont+er : montage(5), monte(1), monter(3);
 A3 pa+yer : payer(4);
 A3 utilis+er : utilise(1), utilisees(1);
 A3 voir. : voir(21), voyait(1), vu(9), vus(2);
 A3 concurr+ent : concurrent(1), concurrents(2);
 A3 import+ant : importance(2), important(4), importante(2),
 importantes(1);
 A3 oublie+e : oublie(2);
 A3 coherence : coherence(3);
 A3 contacter : contacter(4);
 A3 finalise+ : finalise(2), finaliser(1);
 A3 master : master(3);
 A3 tresorerie : tresorerie(2);
 A2 ecole+ : ecole(4);
 A2 metier+ : metier(4), metiers(1);
 A2 acquerir. : acquerir(4), acquise(1);
 A2 faire. : faire(49), faisait(2), font(2);

Formes associées au contexte B

B9 entreprise+ : entreprise(111), entreprises(4);
 B8 cre+er : creait(1), cree(8), creee(1), creer(33),
 creerai(1);
 B7 reseau+ : reseau(16), reseaux(5);
 B7 creat+ion : createur(1), createurs(2), creation(39);
 B6 entrepreneur+ : entrepreneur(25), entrepreneurs(4);
 B6 connaitre. : connais(2), connaissais(12),
 connaissances(1), connait(3), connaitre(12);
 B6 campus : campus(84);
 B5 pratique+ : pratique(5), pratiques(2);
 B5 aide+ : aide(7), aides(10);
 B5 chambre+ : chambre(6);
 B5 monde+ : monde(14);
 B5 statut+ : statut(3), statuts(4);
 B5 decouvrir. : decouvre(1), decouvrir(6);
 B5 act+ion : acteur(2), acteurs(8), action(2), actions(1),
 activite(1), activites(1);
 B5 econom+ : economie(2), economique(7), economiques(6);
 B4 ouvert+ : ouvert(4);
 B4 regiona+l : regional(3), regionales(2);
 B4 salarie+ : salarie(2), salaries(2);
 B4 participe+ : participe(6);
 B4 permis : permis(27);
 B4 rendu+ : rendu(3);
 B4 structure+ : structure(3), structures(7);
 B4 tissu+ : tissu(4);
 B4 aid+er : aidaient(1), aident(1), aider(2);
 B4 appliqu+er : applique(3), appliquer(1);
 B4 concern+er : concerne(8);
 B4 pens+er : pensais(3), pense(7), penser(1);
 B4 rest+er : reste(14);
 B4 simul+er : simulation(5);
 B4 souvenir. : souviens(5);
 B4 industri< : industrie(5), industriel(1);
 B4 materi+el : materiel(1), materiels(2);
 B4 organ+ : organisme(1), organismes(4);
 B4 pres+ent : presente(6), presentes(1);
 B4 troisieme< : troisieme(4);
 B4 util+e : utile(2), utiles(1);
 B4 anvar : anvar(3);
 B3 propre+ : propre(5);
 B3 annee+ : annee(6), annees(1);
 B3 notion+ : notions(12);
 B3 rencontre+ : rencontre(6), rencontres(1);
 B3 abord+er : aborde(2), aborder(2), abordions(1);
 B3 approch+er : approchait(1), approche(3), approcher(1);
 B3 exist+er : existaient(1), existait(1), existent(1),
 existerait(1);
 B3 compet+ent : competence(1), competences(8),

competentes(2);
 B3 conseil< : conseil(4), conseille(1);
 B3 eventuel : eventuelle(1), eventuellement(2),
 eventuels(1);
 B3 outil+23 : outil(2), outils(10);
 B2 complet+ : complet(2), complete(3);
 B2 forcement : forcement(10);
 B2 an+ : an(1), ans(4);
 B2 batiment+ : batiment(3);
 B2 commerce+ : commerce(2), commerces(1);
 B2 fonctionnement+ : fonctionnement(4);
 B2 local+ : local(3);
 B2 nombre+ : nombre(2);
 B2 realite+ : realite(4), realites(2);
 B2 sein+ : sein(3);
 B2 these+ : these(4);
 B2 yeux : yeux(2);
 B2 entreprendre. : entreprendre(2), entrepris(1);
 B2 fin+ir : fini(2), finir(1);
 B2 interess+er : interessais(1), interessait(2),
 interesse(3), interesser(1), interesserait(1);
 B2 recherch+er : recherchent(1), rechercher(3);
 B2 renseign+er : renseigner(3);
 B2 revenir. : revenir(1), revient(2);
 B2 gestion< : gestion(20);
 B2 universit< : universitaire(1), universitaires(1),
 universite(2);
 B2 declic+ : declic(2), declics(1);

 Formes associées au contexte C

C7 equipe+ : equipe(54), equipes(3);
 C7 prendre. : prenait(1), prend(6), prendre(26), prene(1),
 prennent(1), pris(7);
 C6 donn+er : donnaient(1), donne(16), donner(9);
 C6 presentat+ion : presentation(15), presentations(8);
 C5 ensemble+ : ensemble(17);
 C5 groupe+ : groupe(15), groupes(1);
 C5 prise+ : prise(13), prises(1);
 C5 question+ : question(4), questions(11);
 C5 savoir+ : savoir(29), savoirs(13);
 C5 arriv+er : arrivait(1), arrive(11), arrivent(1),
 arriver(10);
 C5 ger+er : gere(2), gerer(22);
 C5 permettre. : permet(16), permettaient(1), permettait(5),
 permettent(2), permettre(1);
 C5 pos+er : pose(6), posee(1), posees(1), poser(9);
 C5 decis+ion : decision(21), decisions(5);
 C5 travail< : travail(34), travaillais(1), travaillait(4),
 travaillant(1), travaille(8), travailler(22),

travaillons(1);
 C4 fina+l : final(4), finalisation(1), finalite(1);
 C4 ora+l : oral(7), orale(3), orales(1);
 C4 entretien+ : entretien(3), entretiens(5);
 C4 esprit+ : esprit(6);
 C4 facon+ : facon(8), facons(1);
 C4 role+ : role(5), roles(2);
 C4 sens : sens(7);
 C4 stage+ : stage(4), stages(2);
 C4 temps : temps(21);
 C4 ecout+er : ecoute(2), écouter(5);
 C4 gagn+er : gagnante(1), gagne(3), gagner(6);
 C4 prepar+er : prepare(5), preparer(4);
 C4 tenir. : tenais(2), tenait(1), tenir(3);
 C4 bonne+ : bonne(13), bonnes(6);
 C4 confi+ant : confiance(10);
 C4 informat+ion : information(6), informations(10);
 C4 sorte+ : sorte(6);
 C3 facile+ : facile(11);
 C3 capacite+ : capacite(2), capacites(3);
 C3 dire+ : dire(16);
 C3 etudiant+ : etudiant(7), etudiante(1), etudiants(2);
 C3 genera+l : general(1), generale(4);
 C3 initiative+ : initiative(8), initiatives(1);
 C3 lien+ : lien(3), liens(2);
 C3 membre+ : membre(2), membres(3);
 C3 planning+ : planning(5);
 C3 preuve+ : preuve(6);
 C3 projet+ : projet(90), projets(11);
 C3 adapt+er : adapte(1), adapter(9);
 C3 argument< : argumentaire(2), argumente(1), argumenter(1),
 arguments(2);
 C3 avanc+er : avancement(1), avancer(7);
 C3 confront+er : confronte(2), confronter(3);
 C3 enrich+ir : enrichir(1), enrichissant(3),
 enrichissante(1);
 C3 present+er : presentait(1), presenter(10);
 C3 rendre. : rend(3), rende(1), rendre(5), rendue(2);
 C3 repartir. : reparti(2), repartir(3);
 C3 reuss+ir : reussi(2), reussir(2), reussit(3);
 C3 direct+ion : direction(4), directrice(1);
 C2 meilleur+ : meilleur(1), meilleure(3), meilleures(1),
 meilleurs(1);
 C2 sujet+ : sujet(6), sujets(1);
 C2 argent : argent(6);
 C2 collegue+ : collegues(6);
 C2 fois : fois(10);
 C2 fonction+ : fonction(3), fonctions(2);
 C2 tache+ : taches(6);
 C2 vie+ : vie(6);
 C2 atteindre. : atteindre(4);
 C2 essa+yer : essaie(2), essayait(1), essayant(1),

essaye(2), essayer(5);
 C2 perdre. : perdez(1), perdre(3);
 C2 structur+er : structuration(5), structurer(1);

 D1: Tri des uce par classe

Clé sélectionnée : A

421 26 je ne connaissais pas avant tous ces #termes et les mecanismes de calculs. je les ai #decouverts en #etablissant le #business #plan. concernant l' #aspect #commercial, je n' ai rien #appris. ce-que je retiens sur l' #aspect #juridique, j' ai retenu tout ce-qui concerne la #propriete #intellectuelle avec l' INPI sur le #depot de marque et de nom de #societe.

557 26 c'-est-a-dire des #termes comme les #besoins en #fonds de #roulement, des #choses comme ca, je n' ai pas #oublie ce-que ca veut dire. j' aurai meme du mal a #faire un #budget #previsionnel. au niveau #juridique et #marketing, e n' ai pas #appris specialement de #choses.

182 23 apres #pareil, j' ai #appris cela durant mon #master. mais campus m' a donne plus envie de m' orienter vers du #marketing. dans les #brevets, j' ai #appris l' #aspect #deposer quelque-chose est aussi un #moyen de se #faire copier aussi ainsi que l' #aspect complexite de la procedure de #depot d' une #demande de #brevets comme l' obligation de #verifier qu' elle ne soit po #deposer avant par/

391 20 juste etre couvreur, #chose que de #faire des tests sur des #produits comme je peux #faire, ou autre. on peut #voir tous les #aspects, se #transformer en directeur #financier, #technique ou en PDG.

420 20 je les ai #decouvert ainsi que le #besoin en #fond de #roulement pour #faire une entreprise, tous les systemes de #financements avec les #fonds propres, les #interets, comment mener un #business #plan.

699 20 c'-est peut-etre la #partie que l' on a moins travaille. j' ai plutot #appris au niveau #financier comme toute la #partie du #business #plan, les comptes, le #bilan, le compte de #resultats, #faire des #previsionnels.

320 17 campus etait #interessant pour nous car il nous amenait a avoir une vision #large du #metier ce-qui, a mon avis, est #applicable a tous les #domaines. dans tous les #metiers de mon #domaine, on a ces #aspects de projet, de

#marche, de #demande, l' #aspect #financier qui est tres #important maintenant.

406 17 concernant l' #aspect #financier et #juridique, j' avais des connaissances. mais on a du #faire un #business #plan et cela je ne l' avais jamais fait auparavant. il a fallu que l' on ait des #budgets #previsionnels etcetera et developper un projet #realisable.

587 17 ce-qui etait #interessant c' etait le volet entrepreneurial. on a #vu comment #monter un projet, les #aspects du #financement, de l' entrepreneurialiat. l' entrepreneurialiat est quelque-chose que j' ai #envisage a #long ou #moyen #long #terme. j' ai #appris dans le #domaine #financier, reglementaire, tout le #montage en-general plus que la creation elle meme.

647 17 la notion de gestion de projet, je l' avais en #partie #acquise a-travers mon experience #associative. j' ai #appris plutot dans les #domaines #commerciaux, #marketing et #financier. tout ce-qui est #business #plan, la dimension de la #comptabilite que je n' avais pas avant que j' aie aujourd'-hui.

52 16 etaient en fait indissociables et que jouer a rassembler les deux #aspects etait bien plus #interessant #intellectuellement #parlant que de #faire l' un ou l' autre. je-pense que j' etais encore face a ce #probleme la puisque nous avons #realise une #petite #etude de #marche.

130 16 cela etait un #aspect qui ne me #plait toujours pas. je ne suis pas attire pas ces notions de #comptabilite, de #fond de #roulement et tous ces #termes.

181 16 il y avait tous els #cours sur les #business #plan, la #partie #etude de #marche et #marketing qui m' a permis aussi d' avoir des bases en #marketing.

377 16 de #contacter les fournisseurs soit pour les composants electroniques ou ceux de la plasturgie pour #faire l' emballage du #produit; donc des #domaines qui sont assez eloignes de ceux que l' on etait amene a #voir en #ecole d' #ingenieur.

236 14 dans mon travail aujourd'-hui, je mets des #choses en #application comme l' #occasion de #faire une #etude de #marche, #faire l' #etude de faisabilite #technique et #commerciale, c'-est un peu la meme #demarche que le #business #plan.

168 13 la c'-est la #coherence, le #plan de #financement, les differentes #applications, leurs #coherence re leur/

adaptations par-rapport aux #marchés et tout cela leur a fait bizarre que l' on #parle de tout cela,

381 13 ce sont des #choses que j' ai un peu plus #oublie parce-que je ne manipule pas tous les #jours des #budgets, des #chiffres et des #business #plan mais c'-est quelque-chose qui était #interessant:

382 13 de #voir que generer un #chiffre d' #affaires ne sont pas suffisant pour #faire fonctionner une entreprise, il faut aussi un #besoin en #fond deroulement cela m' a permis de mieux #comprendre comment fonctionne une entreprise.

485 13 c'-est une experience #globale plus qu' un #cours particulier sur un #plan de #financement, l' elaboration de #business #plan.

Clé sélectionnée : B

661 20 celles a l' investissement, les #aides que l' on peut avoir dans l' aspect fiscal. il y avait tout cet éventail d' #aide qui accompagne la #creation d' #entreprise et qui était #presente et detaille #campus nous a #permis de #decouvrir et de #connaître toutes les institutions qui accompagne les #createurs d' #entreprise comme la CCI, l' #anvar.

428 18 j' ai eu #connaissance de #campus par un affichage la faculte en #troisieme #annee. A priori je n' avais jamais songe au #monde de l' #entreprise et je n' ai personne dans a famille qui soit #entrepreneur.

404 16 c'-est-vrai que cela #reste un #concours et ce n' est pas la #realite, ce sera #different mais on a vraiment des #bases pures pour #pouvoir se lancer. l' #apport principal de #campus c'-est d' avoir une #vision de l' #entreprise, de comprendre comment s' y prendre pour #creer sa #propre #structure.

111 15 lors-de la #creation on avait l' enthousiasme. mes/ inquietudes venaient sur les aspects de #gestion, du #monde #economiques, des #connaissances. #campus nous ayant entre #ouvert des portes j' ai #pense que cela n' était pas insurmontable. de l'enthousiasme et des #caracteres #differentes.

148 15 en-dehors de l' experience sur la #creation d' #entreprise, #campus permet de #decouvrir le #tissu #economique #local et de #connaître a-la-fois les #structures et les personnes pour avoir un #debut de #reseau apres qui est importante.

295 15 avant #campus #entrepreneur, je ne #connaissais peu

l' #entrepreneuriat. cela m' a plutot #permis d' avoir une #nouvelle #vision par-rapport a quelque-chose que je ne #connaissais pas beaucoup.

222 14 mois c'-est cela qui m' #interessait. savoir si je #cree mon #entreprise, ou si je #rencontre quelqu'-un qui #cree son #entreprise mais qui n' a pas les #connaissances #pratiques dans la #creation d' #entreprise, on pour alors s' associer.

566 14 on ne s' en rendait pas #forcement compte pendant #campus. moi je me suis #rendu compte a l' ensil en #troisieme #annee lorsque nous #abordions ces #notions en-cours.

203 13 on avait #cherche pour les #aides des #entreprise, on avait trouve des subventions mais je ne me #souviens plus trop ce-que c' etait. on avait regarde les subventions #regionales. on avait demande a la #chambre de l' #industrie. au #niveau de l' #entreprise, avant on ne s' etait pas #rendu compte du #fonctionnement de l' #entreprise.

20 12 #campus m' a #permis de voir les #differentes etapes de la #creation d' #entreprise. j' ai fait #campus pour avoir les #outils #pratiques #necessaires, #connaître la #creation d' #entreprise.

93 12 #campus est interessant dans le #cadre d' une formation globale. il n' est pas concevable pour moi que #campus deviennent un #outil pour selectionner de #futur #createur. il faut qu' il #reste un #outil de formation car la formation que les candidats #recherchent ne #concerne pas #forcement que la #creation.

116 12 #campus nous a #apporte les #bases et intellectuellement. cela nous a #permis d' #approcher de toutes ces #notions de #gestion, tres basiques mais que nous n' avions pas #aborde dans nos formations.

660 12 on nous a #presente les pepinieres d' #entreprise, les lieux qui sont mis a disposition aux #createurs d' #entreprise pour commencer leurs #activites, les #aides #eventuellement que l' on pouvait avoir sur l' acquisition de #materiels,

486 11 j' ai #participe a #campus #entrepreneur car tout ce-qui #concerne l' #entrepreneuriat m' a toujours #interesse, voir que l' on peut #appliquer ces idees, avoir nos #propre #commerces, on n' est pas oblige de demander a quelqu'-un si on peut faire les choses,

505 11 #campus a ete un catalyseur et un declencheur. si on

n' avait pas #participe a #campus, je ne #pense pas que l' #entreprise #existerait aujourd'-hui car cela a ete un premier pas qui nous a #permis d' aller plus loin.

532 11 la j' ai decouvert les #différents #organismes/ comme la #chambre de #commerce et d' #industrie, qu' il fallait #passer par la pour #créer une/ #entreprise; cela m' a fait #découvrir aussi les #statuts juridiques. cela m' a fait prendre/ conscience que toute les idées ne sont pas viable.

634 11 les #acteurs #économiques je les #connaissais au #niveau du secteur du #batiment et pour construire une maison mais apres pour #créer son #entreprise je ne les #connaissais pas du tout.

199 10 #finalement, c'-est-ce-que l' on fait dans le #monde de l' #entreprise. je me #souviens qu' on etait d'-abord alle voir la #chambre de l' #industrie et comme c' etait une petite #entreprise cela dependait du #nombre de #salaries, on est alle voir la #chambre des metiers.

460 10 dans le #monde professionnel cela est #différent. pour moi, l' #entrepreneur est/ quelqu'-un qui doit prendre tres rapidement les decisions doit etre reactif, qui #connait son/ marche, on peut l' etendre a d' autres choses; l' #entrepreneuriat ne #concerne pas que la #creation/ de l' #entreprise.

Clé sélectionnée : C

157 24 donc on a tenu avec la #fonction jusqu' au-bout c'-est-a-dire que l' on a #fait #avancer les #groupe avec les #fonctions jusque apres la #presentation du #jury #final.

695 17 lors-de campus, j' ai #gagne en #autonomie. lors-de la #presentation devant du #jury, il a fallu #prendre sur soi, #repondre aux #questions. on a du faire #preuve aussi d' #initiative que l' on ne #fait pas quand on est #etudiant. il fallait on fasse #vraiment #preuve d' un #esprit #professionnel et de se mettre dans la peau de #professionnels.

242 16 on #arrivait bien a se #repartir les choses. pour la #prise de #decision on les a #fait tous #ensemble.

266 16 c'-est pour cela qu' il faut #savoir deleguer, il #fat #savoir #écouter, #prendre sur soi, #savoir ce #remettre en #question quand les autres dont remarquer que l' on #va peut-etre pas dans la #bonne #direction.

347 14 en #fait, j' #arrive mieux a #travailler/ en #equipe depuis ce #moment la, ca m' a #donne des #prises de

#decision sur le #projet parce-que a/ un #moment il faut faire un choix sur certaines choses, on #va fixer tel prix de #vente.

88 13 peut-etre la #decision n' est pas #bonne mais que de-toute-facon le pire est de ne pas #prendre de #decision. cela #donne cette #capacite d' assumer sa #decision, d' arreter la #decision, de voir tous les #arguments necessaires.

97 13 a #travailler en #equipe comme par-exemple la #prise de #decision pour ne pas tomber dans le travers de l' indecision il faut que quelqu'-un #prenne une #decision et c'-est quelque-chose que j' etais incapable de faire et c'-est la ou le #travail/

616 13 campus a #developpe ma #prise de #decision parce-que quand on est cinq, chacun a une #idee et elles sont toutes #bonnes, il faut #savoir #prendre une #decision, en #essayant de se #dire:

164 11 A chaque #fois, on a #reussi a #vraiment decide et que chacun soit la. c' etait super interessant. on a meme #fait une repetition de notre #orale quand on a redige le #rapport devant l' #ensemble de nos #collegues de laboratoire.

172 11 le souci du detail dans la #presentation qui #permettait de #donner l' #impression d' un #travail d' #equipe et d' un #travail aboutit et cela etait #vraiment le cas car on avait beaucoup #travaille sur le #sujet et on se voyait tres souvent pour/

270 11 suite jusqu' a croire a la #finalisation du #projet en lui meme. et des #fois par-contre, on #va se #rendre #compte que l' on est par partie dans la #bonne #direction, que cela #va peut-etre etre plus #complique que ce-que l' on croit,

542 11 cela nous a appris a #repartir les #taches, a #ecouter ce-que dit nos #collegues, a s' #organiser a #travailler en #equipe. comme cela etait un concours, cela nous a permis de #developper un peu l' #esprit de #competition.

626 11 on #allait peut-etre un peu trop loin-dans le #role de campus c'-est-a-dire que notre #projet, une #fois que l' on a #termine, on a #passe un #oral que l' on a pas assez bien #gere par-rapport aux autres #equipes dont les #membres etaient plus ages.

179 10 les cinq etaient au courant des choses et sont capables de #presenter l' #ensemble du #projet mais

neanmoins on s' etait decoupe les #taches et #reparti entre nous.

192 10 pour mon #stage, j' ai #fait plusieurs #entretiens, c'-est-vrai que je-pense aussi que cela a joue dans la balance le #fait d' avoir #fait cela car cela #permettait de #travailler avec une #certaine #autonomie,

196 10 on est oblige de se forcer et de #prendre sur soi aussi pour y #arriver quand-meme. cela est assez formateur et cela #donne une #certaine peche. on est oblige aussi de se force a y #aller pour #atteindre l' #objectif a #temps et #vraiment #gerer le #temps, mettre les mains dans le cambouis et #avancer au maximum.

356 10 quand on nous #pose des-questions, il faut etre sur de soi et #prendre des #decisions.

436 10 il faut apprendre a sec connaitre, apprendre a partager et #travailler en #groupe. j' ai appris qu' il fallait #ecouter le pont de #vue de l' autre, #discuter, a echanger, a peser le pour et le contre.

174 9 c' etait riche d' intensite. pres on a #prepare en juin l' #oral. pour le #coup cela ete un peu plus souple dans le #sens qu' apres la remise des #rapports, on etait plus relache.

D3: C.A.H. des mots par classe

C.A.H. du contexte lexical A

Fréquence minimum d'un mot	:	5
Nombre de mots sélectionnés	:	43
Valeur de clé minimum après calcul	:	2

Nombre d'uce analysées	:	121
Seuil du chi2 pour les uce	:	0
Nombre de mots retenus	:	43
Poids total du tableau	:	564

	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----
A4 apprendre.	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+
A2 faire.	-----+									
A6 marketing	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+
A3 import+ant	-----+	-----+								
A7 etude+	-----+									
A7 marche+	+									
A5 realis+er	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+
A6 previsionnel+	-----+	-----+								
A5 budget+	-----+									
A5 ingenieur+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+
A3 produit+	-----+									
A5 recherche+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+
A4 commercia+l	-----+									
A3 voir.	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+
A6 financier+	-----+	-----+								
A5 domaine+	-----+	-----+								
A3 mont+er	-----+									
A9 aspect+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+
A7 jurid+16	-----+									
A8 techn+16	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+
A4 interessant+	-----+									
A6 brevet+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+
A5 intellectu+el	-----+									
A5 interet+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+
A5 scientifi<	-----+	-----+								
A3 decouvert+	-----+									
A5 verifi+er	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+
A4 demand+er	-----+									
A6 plaire.	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+
A4 parl+er	-----+	-----+								
A7 besoin+	-----+	-----+								
A5 roulement+	-----+									
A4 fond+	-----+									
A6 compta+ble	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+
A2 acquerir.	-----+									
A5 resultat+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+
A3 partie+	-----+									
A6 affaire+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+
A5 chiffre+	-----+									
A3 cours	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+
A5 financ+er	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+	-----+
A9 plan+	-----+									
A8 business	-----+									

C.A.H. du contexte lexical B

Fréquence minimum d'un mot : 5
 Nombre de mots sélectionnés : 40
 Valeur de clé minimum après calcul : 2

Nombre d'uce analysées : 149
 Seuil du chi2 pour les uce : 0
 Nombre de mots retenus : 40
 Poids total du tableau : 586

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
C5 ger+er										
C3 projet+										
C7 equipe+										
C5 travail<										
C3 lien+										
C3 membre+										
C4 ecout+er										
C3 direct+ion										
C2 collegue+										
C2 fois										
C5 ensemble+										
C3 present+er										
C4 role+										
C2 structur+er										
C3 repartir.										
C2 tache+										
C7 prendre.										
C5 savoir+										
C3 capacite+										
C5 prise+										
C5 decis+ion										
C4 bonne+										
C3 dire+										
C3 facile+										
C3 rendre.										
C4 sens										
C3 argument<										
C4 tenir.										
C3 planning+										
C2 meilleur+										
C4 facon+										
C3 genera+l										
C3 adapt+er										
C3 enrich+ir										
C4 esprit+										
C3 initiative+										
C3 preuve+										
C6 presentat+ion										
C4 ora+l										
C4 sorte+										
C2 sujet+										
C4 confi+ant										
C3 reuss+ir										
C6 donn+er										
C5 arriv+er										
C2 argent										
C4 temps										
C4 gagn+er										
C2 essa+yer										
C5 permettre.										
C4 informat+ion										
C4 stage+										
C4 prepar+er										
C5 question+										
C5 pos+er										
C4 entretient+										
C2 vie+										
C3 etudiant+										
C3 confront+er										
C4 fina+l										
C5 groupe+										
C3 avanc+er										

Annexe X : Plan d'action national Entrepreneuriat Étudiant²²³

Quoi ?	Objectifs ?	Comment ?	Traitement ?	Délai ?
Activité des pôles entrepreneuriat étudiant et des établissements (P.E.E.)	Taille des P.E.E. (effectifs, nombre d'établissements universitaires et école d commerce) Effectifs des étudiants informés, sensibilisés, spécialisés, diplômés, préaccompagnés par niveau d'étude et établissements	Etablissements dotés ou non d'un référent Recensement de la taille des P.E.E. Administration de la grille d'activité des P.E.E. et établissements hors P.E.E.	M. Jean-Pierre Boissin et Mme Caroline Tarillon	Octobre 2012
Impacts du plan sur l'esprit d'entreprendre	Quel est l'état d'esprit actuel des étudiants ? Suivi de cet état d'esprit dans le temps Effets des actions avant et après les formations	Administration des questionnaires et état d'esprit dans les P.E.E., des établissements et des Masters Entrepreneuriat	Agence pour la création d'entreprise Centre d'études et de recherches appliquées à la gestion	Octobre 2012
Impact du plan sur l'insertion professionnelle	Le plan favorise-t-il une insertion dans l'entrepreneuriat, la création d'entreprises, les petites et moyennes entreprises	Enquête dans les masters Entrepreneuriat Enquête insertion génération	Centre d'études et de recherches sur les qualifications Centre d'études et de recherches appliquées à la gestion	2013
Impact du plan sur le profil des créateurs d'entreprise	Part des diplômés chez les créateurs, les universités, les écoles de commerce, les écoles d'ingénieurs Délai après la sortie d'étude Evolution dans le temps	Enquête INSEE sur les créateurs d'entreprise et les auto-entrepreneurs	INSEE	
Impact du plan sur l'esprit des acteurs de l'enseignement supérieur	Connaître l'état d'esprit et le profil des acteurs de l'enseignement supérieur	Administration des questionnaires aux référents des P.E.E. et aux chargés de mission	Mme Olivia Chambard Centre d'études et de recherches appliquées à la gestion	Octobre 2012

²²³ Source Internet : www.apce.com/poles-entrepreneuriat-etudiant.html?espace=5.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements.....	5
Sommaire	7
Introduction générale	8
Partie I : Les effets des formations sur le développement de l'esprit d'entreprise et d'entreprendre : une nécessité.....	17
Chapitre I : Le développement de l'esprit d'entreprise et d'entreprendre d'un public d'étudiants par la formation à l'entrepreneuriat.....	18
Section I. L'apprentissage à l'entrepreneuriat: de quoi parlons-nous ?.....	20
1. L'entrepreneuriat perçu comme un choix de carrière	20
2. L'apprentissage à l'entrepreneuriat, fruit d'un parcours personnel et professionnel	26
Section II. Une des finalités de l'apprentissage à l'entrepreneuriat : faciliter l'employabilité des étudiants	33
1. La subjectivité du choix de carrière	36
2. La transmission de représentations favorables à l'entrepreneuriat	38
3. L'acquisition de la « boîte à outils » pour mener à bien un projet.....	38
Chapitre II : L'évaluation des formations par l'analyse de l'apprentissage : enjeux et particularités	42
Section I. L'évaluation des formations à l'entrepreneuriat.....	43
1. Les finalités de l'évaluation : contrôler et analyser les facteurs influençant l'apprentissage	44

2. Les différents indicateurs permettant d'évaluer les actions pédagogiques à l'entrepreneuriat	45
Section II : Des indicateurs limités	48
1. Les indicateurs qualitatifs réduits à la réaction des participants	49
2. Les indicateurs d'intention entrepreneuriale limités conceptuellement et méthodologiquement.....	50
2. Les indicateurs quantitatifs négligeant le contenu de l'apprentissage	59
Section III. L'intérêt d'évaluer les formations par l'analyse de l'apprentissage	63
Chapitre III : Les conditions favorisant le développement de l'esprit d'entreprise et d'entreprendre	68
Section I: Les motivations des participants comme facteurs déclenchant l'apprentissage	69
Section II. L'implication et l'autonomie des participants comme principaux leviers du formateur	77
Section III : Les expériences personnelles et la famille comme vecteurs de représentations	81
Partie II : Les impacts d'une formation-action sur le développement de l'esprit d'entreprise et d'entreprendre	86
Chapitre IV : La formation-action Campus Entrepreneur	87
Section I : Un terrain d'étude approprié.....	88
1. Le choix d'un terrain d'étude unique	88
2. Le choix d'une formation basée sur l'élaboration d'un <i>business plan</i>	90
Section II. Le fonctionnement de Campus Entrepreneur	96
Section III. Une population au profil varié	102

Chapitre V : L'apprentissage des participants à Campus Entrepreneur.....	116
Section I : La collecte et le traitement des données	117
1. La construction du guide d'entretien	117
2. L'analyse du discours des anciens participants	123
Section II : L'impact des variables cognitives des participants de la phase exploratoire	126
1. La structure de l'échantillon	127
2. L'analyse des résultats	129
Section III. L'impact des dimensions cognitives dans la formation-action Campus Entrepreneur.....	143
1. Un échantillon au profil varié	143
2. L'analyse des résultats	147
Chapitre VI : La portée et les prolongements de l'étude	161
Section I. L'analyse des résultats aux regards de la littérature	162
Section II : La discussion des résultats	165
1. La fiabilité et la validité de la recherche	165
2. Les limites de cette étude	170
Section III. Les préconisations managériales.....	172
1. Comment développer un climat motivationnel propice à l'apprentissage ? 173	
2. Quels outils pour favoriser l'apprentissage à l'entrepreneuriat ?	176
3. Comment adopter un cadre cohérent entre les objectifs et les indicateurs d'évaluation ?	182
Conclusion générale	191

Bibliographie.....	197
Glossaire des sigles et des acronymes.....	230
Listes des figures.....	233
Liste des tableaux.....	235
Annexes.....	237
Annexe I : Présentation de Campus Entrepreneur	238
Annexe II : Règlement du Concours Campus Entrepreneur.....	239
Annexe III: Dossier de candidature à Campus Entrepreneur.....	243
Annexe IV : Courrier de contact avec la cible	252
Annexe V : Recensement des entreprises créées ou reprises à la suite de Campus Entrepreneur.....	253
Annexe VI : Guide d’entretien de la phase exploratoire.....	258
Annexe VII : Fiche d’entretien de la phase confirmatoire.....	260
Annexe VIII : Caractéristiques de l’échantillon global retenu dans cette étude	261
Annexe IX : Synthèse d’Alceste	263
Annexe X : Plan d’action national Entrepreneuriat Étudiant.....	297
Table des matières	298