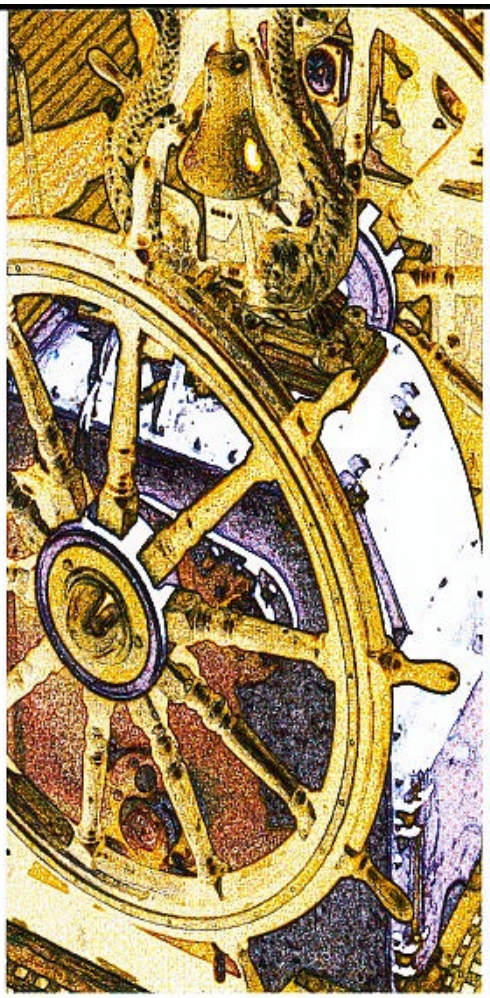


Actes du premier congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat

« Entrepreneuriat et enseignement : rôle des institutions de formation, programmes, méthodes et outils »

Jacques FONTAINE,
Bertrand SAPORTA,
Thierry VERSTRAETE,
coordinateurs

Actes édités par
le Pôle Universitaire Européen
Lille Nord - Pas de Calais

PREMIER CONGRES DE L'ACADEMIE DE L'ENTREPRENEURIAT

MANIFESTATION ORGANISEE EN COLLABORATION AVEC
L'AGENCE REGIONALE DE DEVELOPPEMENT NORD - PAS DE CALAIS

ENTREPRENEURIAT ET ENSEIGNEMENT :
ROLE DES INSTITUTIONS DE FORMATION, PROGRAMMES, METHODES ET OUTILS

FONTAINE JACQUES

SAPORTA BERTRAND

VERSTRAETE THIERRY

(coordinateurs)

NOVEMBRE 1999

COMITE DE LECTURE

SOUS LA DIRECTION DE

BERTRAND SAPORTA (Université Bordeaux IV Montesquieu)
ET
THIERRY VERSTRAETE (IAE de Lille, USTL, Université des Sciences et Technologies de Lille I)

MEMBRES DU COMITE :

JEAN-PIERRE BRECHET (IAE de Nantes)

MICHEL MARCHESNAY (Université de Montpellier I)

PIERRE AUDIBERT (Ministère de l'Education Nationale)

PIERRE-ANDRE JULIEN (Université du Québec à Trois-Rivières)

JEAN-PIERRE HELFER (IAE de Paris)

ROBERT PATUREL (ESA, Grenoble)

SOPHIE BOUTILLIER (Université du Littoral)

YVON GASSE (Université Laval, Québec)

BOUALEM ALIOUAT (ESA, Lille II)

ALAIN FAYOLLE (EM, Lyon)

DIMITRI UZUNIDIS (Université du Littoral)

STEPHANE MARION (IAE de Lyon)

CATHERINE LEGER-JARNIOU (Université Paris Dauphine)

JEAN-JACQUES OBRECHT (Université Schuman, Strasbourg)

PHILIPPE PAILOT (IAE de Lille, USTL)

SYLVIE SAMMUT (Université Paul Sabatier, Toulouse III)

ALAIN DESREUMAUX (IFRESI, Institut Fédératif de Recherche)

XAVIER NOËL (Universite Bordeaux IV, Montesquieu)

CAMILLE CARRIER (Université du Québec à Trois-Rivières)

NATHALIE SCHIED-BIENFAIT (IAE de Nantes)

PIERRE COSSETTE (Université du Québec à Montréal)

PHILIPPE ALBERT (CERAM)

MOHAMED BAYAD (IAE de Metz, ESM)

TABLE DES MATIERES

Page	
5	L'enseignement de l'entrepreneuriat au CERAM : une histoire avec Sophia Antipolis ALBERT Philippe, BERNASCONI Michel, BOUCAND François-Xavier
17	L'entrepreneur créateur de ressources ? Une contribution empirique ASQUIN Alain, POLGE Marion, REYNAUD Emmanuelle
30	De la mission première d'une école d'ingénieurs, l'Ecole des Mines de Douai, à l'accueil de créateurs d'entreprises BLIER Martine
42	Mise en œuvre d'un enseignement obligatoire de création – développement d'entreprise pour un public volumineux : une démarche sympathique BOUTEILLER Christophe, COLAS Hervé
52	Entrepreneur, esprit d'entreprise et économie : un enseignement (supérieur) basé sur le triptyque structures-comportements-performances BOUTILLIER Sophie, UZUNIDIS Dimitri
67	Une démarche stratégique pour aider le créateur d'entreprise à évaluer la faisabilité de son projet BRUYAT Christian
82	Un mariage Université-entreprises pour une formation en gestion adaptée aux PME CARRIER Camille, JACOB Réal
93	Pour lire l'ancrage territorial des créateurs d'entreprise CUNAT Fédérico, GIRY Yannick
106	Conceptualisation et modélisation de l'essaimage DAVAL Hervé
124	Proposition d'une grille de lecture des typologies d'entrepreneurs DAVAL Hervé, DESCHAMPS Bérangère, GEINDRE Sébastien,
141	Comment former quels entrepreneurs ? De CARLO Laurence CHEVRIER Sylvie
158	L'ingénieur repreneur d'entreprise : un enseignement à développer DESCHAMPS Bérangère
168	Former des entrepreneurs en France. Une expérience dans une école d'ingénieurs DOLMIERE Danielle, VACHER Béatrice
179	Orientation entrepreneuriale des étudiants et évaluation de l'impact des programmes d'enseignement de l'entrepreneuriat sur les comportements entrepreneuriaux des étudiants des grandes écoles de gestion française. Etude exploratoire FAYOLLE Alain
192	Formation des créateurs d'entreprise à la stratégie : pour une description des facteurs cognitifs agissant à chaque étape de la décision FONROUGE Cécile
201	Réflexion sur les synergies entre Ecole Supérieure de Commerce et pépinière d'entreprises le cas de l'ESC Troyes GRENIER Corinne
213	Développer l'esprit d'entreprendre : bilan de 4 années d'expérience auprès d'étudiants en 1ère année d'Ecole Supérieure de Commerce à E.M. Lyon GOUJET Régis, MARION Stéphane
233	Les dispositifs d'aide à la création d'entreprise. Etude comparative portant sur quatre pays KOFFI AKA, ERDEM Ferda, NEKHOROCHEVA Ludmilla, PENDELIAU GUY, LLUCIA-GEORGES Norbert
255	Enseigner l'Entrepreneuriat à une population étudiante : possibilités et limites HERNANDEZ Émile-Michel
263	Enseigner l'esprit d'entreprendre à des étudiants : réflexions autour d'une pratique de 10 ans LEGER-JARNIOU Catherine
274	Diversité des pédagogies de l'entrepreneuriat : l'exemple de Montpellier MARCHESNAY Michel
286	Réflexion sur l'évaluation des formations à l'entrepreneuriat PARADAS Agnès

295 Module création d'activité et création d'entreprise à l'I.N.P.G. (Institut National Polytechnique de Grenoble)
SABONNADIERE Jean-Claude, VERNET Michel, HUMBERT Sylvie

307 Création d'entreprise : business plan et grille d'analyse systémique, deux outils complémentaires
SAMMUT Sylvie

320 Réflexions pour une pédagogie de l'entrepreneuriat dans les composantes en sciences de gestion des Universités françaises
SAPORTA Bertrand, VERSTRAETE Thierry

335 Du projet de création comme pratique pédagogique : témoignage autour d'une expérience
SCHIED-BIENFIAT Nathalie

354 Accompagnement à la création ou à la reprise et formation au management d'une très petite entreprise : un partenariat original Université-Métiers-Région-Etat, une ingénierie adaptative, une formation diplômante
SINGERY Joëlle, JANVIER Christian, COTTIN Jean, COURRENT Jean-Marie, FOUCHET

367 L'enseignement de l'entrepreneuriat technologique dans une école d'ingénieurs Réflexion sur une expérience pédagogique
THIBAULT Richard, BEAULIEU Hélène, LAFERTE Sylvie, ST-PIERRE Gilles

Résumés des autres présentations

382 Le rapport sur la formation entrepreneuriale des ingénieurs et ses conséquences sur les écoles des Télécommunications
BERANGER Jacques,

384 L'incitation à la création d'entreprise à l'Université d'Artois
BEUGIN M, KASPEREK M,

385 L'opération de création d'entreprise à l'IUT de Quimper : un exemple de partenariat entre l'Université et le tissu économique local au service des étudiants et des créateurs d'entreprise
CAP Jean Paul, LE GOFF Hervé

386 Former les étudiants de BTS à la création d'entreprise par la pratique et l'expérience
CARIN Yann

387 Création d'entreprises : Des "Best Practices" à la stratégie du Groupe ESC Lille
DEBOURSE Jean-Pierre

388 La création d'entreprise à l'Université Catholique de Lille
DERVAUX Catherine

389 Accompagner la création et la reprise d'entreprise de qualité dans le secteur des metiers
DEVASSINE Patrice

390 Une expérience d'aide à la création d'entreprise Etudiants de B.T.S. 2ème année
DHAISNE René

391 Le travail des Universités Européennes en réseau : l'exemple de la création d'entreprise comme support pédagogique
FRANCOIS-NOYER Valérie

392 Diplôme d'entrepreneuriat technologique : une collaboration entre l'université Laval et l'ESA de l'Université de Lille 2
GASSE Yvon, ALIOUAT Boualem

393 L'introduction de la pédagogie HEC-Entrepreneurs à l'ESC du Havre : un premier bilan
LESCAT Gilles

394 Créer son emploi...et celui des autres
LOCAS Micheline, ST-PIERRE Gilles

395 Un esprit « club » par une formation –action
ROUSSILLAT Michèle

396 Comment promouvoir la création d'entreprise au sein des grandes écoles
VITTU Michel

L'ENSEIGNEMENT DE L'ENTREPRENEURIAT AU CERAM : UNE HISTOIRE AVEC SOPHIA ANTIPOLIS

ALBERT Philippe, Directeur du Développement au CERAM Sophia Antipolis
BERNASCONI Michel, professeur de Stratégie et d'Entrepreneuriat au CERAM Sophia Antipolis, responsable de la Chaire Entrepreneuriat High-Tech
BOUCAND François-Xavier, professeur d'Entrepreneuriat, Doyen du corps professoral du CERAM Sophia Antipolis, responsable des Nouvelles Technologies Educatives

CERAM SOPHIA ANTIPOLIS
Rue Dostoï evski, BP 085
O6902 SOPHIA ANTIPOLIS CEDEX
Téléphone : 04 93 95 45 45
Télécopie : 04 93 65 45 24
Internet : http://www.ceram.fr

L'évolution de l'enseignement de l'entrepreneuriat au CERAM prend une perspective particulière quand on la replace dans son contexte historique et géographique. Ecole jeune, le CERAM est né à Nice, une région-phare du tourisme international, pour se développer ensuite au cœur du premier technopôle européen : SOPHIA-ANTIPOLIS.

La création de Sophia-Antipolis, il y a 25 ans, a constitué une réelle innovation dans le paysage économique français. Le technopôle de Sophia-Antipolis constitue une particularité dans l'environnement français.

Le CERAM (ex ESC Nice) a dû également trouver sa place dans l'environnement national tout en s'intégrant progressivement dans le technopôle dont elle fait partie. La nécessité d'entreprendre s'est imposée progressivement comme un impératif au CERAM, et à Sophia-Antipolis. L'esprit d'entreprise et les réussites entrepreneuriales sont devenues, au fil de l'histoire, un lien solide entre les deux protagonistes. On peut dire, qu'aujourd'hui, le thème de l'entrepreneuriat constitue un des points de rencontre important du technopôle et de son Ecole de Management.

L'objet de cette communication est de présenter tout d'abord les deux acteurs de cette « histoire » : le CERAM et Sophia-Antipolis. Ensuite, seront analysées les actions engagées par le CERAM dans le domaine de l'entrepreneuriat au cours des trois phases de développement de Sophia-Antipolis. Après présentation des perspectives de développement nous tirerons quelques enseignements de cette approche historique.

1. LES ACTEURS : UNE ECOLE DE COMMERCE (LE CERAM) ET SON ENVIRONNEMENT (SOPHIA-ANTIPOLIS)

Créée en 1963, l'Ecole Supérieure de Commerce de Nice s'est tout d'abord développée dans les locaux de la Chambre de Commerce au centre de Nice. Acteur majeur dans le développement du jeune technopôle de Sophia-Antipolis, la Chambre de Commerce de Nice-Côte d'Azur décida d'implanter son Ecole à Sophia-Antipolis et de confier au Groupe HEC (à l'époque CESA) le développement de son école rebaptisée CERAM (Centre d'Enseignement et de Recherche Appliqué au Management). C'est en 1978 que le CERAM ouvrit ses portes à Sophia-Antipolis. Les effectifs étaient alors de 240 étudiants, complétés par la formation continue.

Vingt ans ont passé; le CERAM Sophia-Antipolis est aujourd'hui un établissement d'enseignement supérieur de plus de 1 200 «étudiants qui comporte :

- le programme ESC (700 étudiants)
- l'Euro-American Institute (EAI), formation scientifique franco-américaine (400 étudiants)
- des troisièmes cycles (Mastères, Master of Sciences et MBA) (150 étudiants)
- le CPA

- le centre de formation continue.

Imaginé par Pierre Laffite, Sophia-Antipolis naquit réellement en 1973 entre Nice et Cannes. L'initiative avait pour objectif de réaliser un des tout premiers et des plus ambitieux technopôles en Europe, dans une région dominée par une économie principalement basée sur le tourisme, sans tradition industrielle, hormis l'exemple notable des parfumeurs de Grasse et celle de quelques pionniers récents qui avaient su identifier les atouts de la région : IBM, Texas, Aérospatiale et Thomson.

En 1974, la première entreprise installée à Sophia-Antipolis employait 25 personnes. Aujourd'hui, implantées sur 2500 hectares, 1100 entreprises emploient plus de 18500 personnes dans les technologies de l'information, les sciences du vivant et l'environnement. Au cours des 2 années écoulées, le technopôle a créé plus de 1000 emplois net par an et vu naître plus de 100 entreprises par an.

A ce jour, les activités industrielles et scientifiques génèrent un produit supérieur à celui du tourisme.

2. LES TROIS PHASES DU DEVELOPPEMENT DE SOPHIA ANTIPOLIS ET LA RELATION AVEC LE CERAM

Au cours des 25 années écoulées (de 1973 à 1998), on peut considérer que Sophia-Antipolis a connu trois phases successives. La première phase (1973-1989) est caractérisée par un développement exogène consistant à attirer de grandes entreprises et des institutions publiques de recherche. Cette stratégie de développement a connu ses limites à partir de la fin des années 1980. La deuxième phase (1990-1994) a constitué une période d'interrogation et de repositionnement. La troisième phase (1994-1998) a été marquée par un fort développement, à la fois exogène et endogène[1].

Nous allons présenté chacune des ces phases historiques, et identifier parallèlement les actions engagées par le CERAM dans le domaine de l'entrepreneuriat.

2.1 La phase de démarrage (1973-1989) et une collaboration limitée

Cette phase correspond au lancement de Sophia-Antipolis. Au cours de cette période, la dynamique de développement a été construite par l'attraction de grandes entreprises nationales ou internationales et par l'implantation de laboratoires de recherche publics ou privés avec le soutien actif de la DATAR. A l'issue de cette phase de forte croissance plus de 14000 personnes travaillaient sur Sophia Antipolis.

A cette époque, la création d'activités nouvelles n'était pas au cœur des préoccupations immédiates des promoteurs du parc. Les premières entreprises de Sophia-Antipolis étaient à dominante technologique et avaient implanté sur place principalement des activités de R & D et de support informatique. Dans cette culture technicienne et de grandes entreprises, les entrepreneurs n'étaient pas des personnages qui retenaient particulièrement l'attention.

Au cours de la même période, le CERAM, relancé sur le modèle d'HEC, se proposait plutôt de former des étudiants destinés à rejoindre les grandes entreprises. Toutefois, les fonctions de management, de marketing ou de finance auxquelles étaient préparés les étudiants étant peu présentes à Sophia-Antipolis, le CERAM formait des étudiants peu destinés à rester dans l'économie régionale et pour lesquels la création d'entreprise était une préoccupation mineure.

Néanmoins, les promoteurs du parc avaient la volonté de faciliter les créations d'entreprises et de 1974 à 1984, un programme d'appui à l'entreprise, notamment technologique, avait été conduit par François-Xavier Boucand, dans le cadre de la formation continue. Il s'adressait à environ 15 créateurs par an, originaires de Sophia Antipolis comme du reste des Alpes-Maritimes et commençait à attester d'un premier gisement de créativité aussi bien en entreprises de pointes qu'en activités de service. Cette action financée par le Conseil Général des Alpes-Maritimes alternait apports de connaissances et de méthodes avec un suivi individualisé de chaque entrepreneur. Sur la période considérée, ce programme a été suivi par

[1] Pour une analyse historique plus complète de Sophia Antipolis on consultera le chapitre de C. Longhi et Masboungi (1998)

150 personnes. Sur ce total environ 50% ont réellement créé une entreprise, et parmi ceux-ci seuls quelques uns ont créé une entreprise dans la technologie

Un club d'aide à la création d'entreprises, fondé par le même professeur a regroupé durant 5 ans, de 1984 à 1989, plus de 60 acteurs impliqués dans la création (banques, institutions locales et régionales, consultants, responsables de grandes entreprises, CJD,...). Ce club a permis à l'environnement des créateurs, d'une part d'apporter une véritable assistance relationnelle aux projets sélectionnés et, d'autre part de tirer parti de ces expériences d'accompagnement pour se structurer lui-même en réseau apte à mieux analyser et supporter les nouveaux projets. Au cours des 5 années de vie du club, une cinquantaine de dossier de création ont été traité. Près de trois quart des dossiers, soit 35 ont pu se transformer en création effective.

Par ailleurs**,** afin de répondre aux besoins de son environnement technologique, le CERAM, à la demande de la CCI, avait pris l'initiative d'offrir des programmes de perfectionnement en informatique en créant une entité spécifique, le CERICS. Les programmes offerts, en étroite collaboration avec l'environnement, n'avaient pas vocation à favoriser des créations d'entreprise, mais à former des spécialistes dans des domaines de pointe. D'ailleurs, ces formations informatiques, fortes consommatrices de ressources, cohabitaient avec l'école de commerce, sans véritable échange de contenu, ni de professeurs.

2.2 La phase d'interrogation et de découverte mutuelle (1990-1994)

A la fin des années 1980, il devint évident que le développement de Sophia-Antipolis ne pourrait plus se faire sur le modèle précèdent. En effet, certaines entreprises qui avaient été motrices dans le développement du technopôle, telles que DIGITAL EQUIPEMENT, DOW CHEMICAL ou THOMSON engageaient des plans de restructuration et de licenciement importants en raison des mutations qui les frappaient. On craignit, à l'époque, une diminution de l'activité et le départ de nombreux cadres de nationalités étrangères.

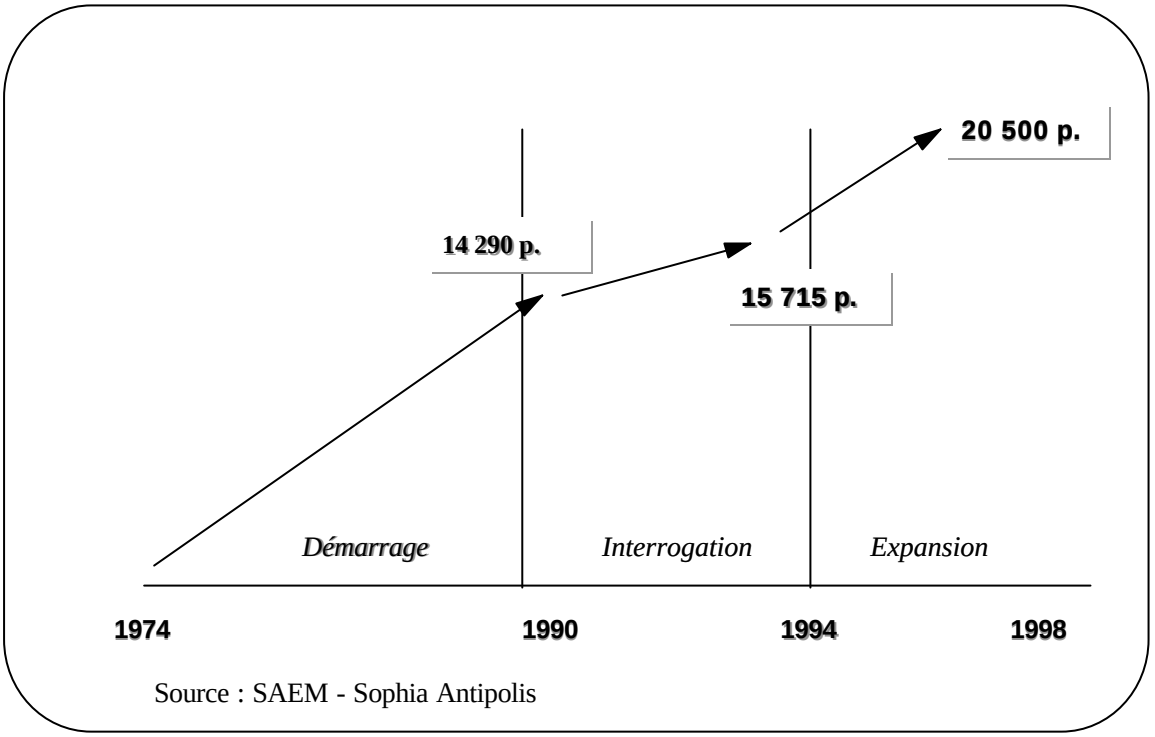
Malgré ces craintes, le nombre d'emplois continua de progresser à Sophia-Antipolis (voir tableau 1), bien qu'à un rythme moindre, grâce à l'implantation de nouveaux établissements et à la création d'un nombre très significatif d'entreprises. En effet, de nombreux cadres français et étrangers ne souhaitaient pas quitter la région et décidaient de créer leur entreprise, particulièrement dans les technologies de l'information. Ainsi, entre 1983 et 1993, près de 500 entreprises furent créées sur le parc de Sophia-Antipolis.

Cependant, ces entreprises restaient petites et très peu d'entre elles connaissaient une croissance significative. Il existait en permanence un potentiel renouvelé d'une vingtaine d'entreprises prometteuses, mais très peu connurent un réel décollage.

Au CERAM se constitua progressivement au sein du corps professoral un groupe de plusieurs professeurs qui avaient eu ou avaient encore des activités dans les jeunes

entreprises high-tech, soit comme consultant, soit comme entrepreneurs (Michel Bernasconi, François-Xavier Boucand, Catherine Gasiglia, Hervé Gasiglia, Eric Viardot). Ces professeurs firent rentrer la préoccupation des start-up dans leurs enseignements respectifs, invitant régulièrement des créateurs à témoigner. Michel Bernasconi fut, durant deux années, président d'une Association qui regroupait les petites entreprises des technologies de l'information de Sophia-Antipolis. Il passa une année sabbatique dans la Silicon Valley (1992-1993) afin d'observer les conditions de développement de start-up, et en particulier les modalités de financement.

Sophia Antipolis : Le Développement de l'Emploi



Source : SAEM - Sophia Antipolis

Fin 1993, les organismes économiques du département des Alpes Maritimes confièrent à Michel Bernasconi et François-Xavier Boucand une mission d'analyse et de proposition sur la situation des start-up. L'étude menée auprès des 20 jeunes entreprises les plus prometteuses et auprès des capital-risqueurs amena une analyse critique des perspectives de développement endogène. En effet, les nouvelles entreprises n'avaient pas les caractéristiques requises pour un développement ambitieux.

L'observation montra que le mythe du succès de la création d'entreprise high-tech, largement répandu et entretenu, ne correspondait à aucune réalité et, sans doute plus inquiétant encore, que le modèle pris par les créateurs, fondé sur la réussite grâce à la qualité de l'innovation, était à l'origine de désillusions rapides et quasi-systématiques. Ce modèle privilégiant la technologie fut qualifié de « perdant-perdant » par les auteurs; perdant pour les entrepreneurs, mais aussi pour perdant pour Sophia Antipolis, lieu d'accueil. Il fut proposé dans le rapport, a contrario, de favoriser l'émergence d'un modèle de développement dit « gagnant-gagnant ». Ce modèle suppose que le technopôle, le département et la CCI s'engagent auprès des entreprises pour leur permettre de modifier leur comportement de management et d'accéder aux ressources nécessaires, notamment financières. Dans le même temps, les créateurs sont incités à créer en équipes aux compétences multiples et à fonder leurs démarches sur la satisfaction de leur marché.

Par ailleurs, en 1992, il fut introduit en première année de formation de l'Ecole Supérieure de Commerce, un projet de création d'entreprise inspiré d'autres Ecoles, en particulier du projet PIMENT de l'ESC Clermont-Ferrand.

Ce projet de création d'entreprise avait un triple objectif pédagogique :

- Sensibiliser tous les étudiant à la création d'entreprise
- Utiliser la démarche de création d'entreprise comme un moyen d'intégration et d'utilisation des connaissances acquises dans les enseignements fonctionnels
- Favoriser un travail de projet en groupe.

Depuis cette date, de 40 à 50 projets sont élaborés chaque année, en conclusion d'un travail réparti sur 5 à 6 mois. La qualité des plans réalisés dépasse, de l'avis des banquiers rencontrés,

et de loin, la grande majorité des dossiers sur lesquels ils ont à prendre, dans la réalité, des décisions de financement. Toutefois les options stratégiques sont parfois un peu hâtives compte tenu du niveau d'étude (1ère année de l'ESC).

En 7 Ans, ce sont plus de 300 projets qui ont été menées par les étudiants. On doit noter que la plupart sont des activités de services et que malgré les incitations d'enseignants très peu d'étudiants se sont orientés vers des projets technologiques.

Enfin, il faut noter que tant pour des raisons internes qu'externes, les programmes basés sur les systèmes d'information furent pratiquement tous arrêtés.

Ainsi, au cours de cette seconde phase, le CERAM s'est rapproché du technopôle et des acteurs économiques par les réseaux liés aux jeunes entreprises high-tech. En effet, le travail sur les start-up de Sophia Antipolis, évoqué précédemment, servit largement de base à la réflexion économique de relance et crédibilisa les professeurs du CERAM aux yeux des décideurs économiques. L'équipe des professeurs intéressés par l'entrepreneuriat, en multipliant les contacts avec les entrepreneurs, amena ceux-ci à mieux apprécier le CERAM et les compétences de ses enseignants.

2.3 Une nouvelle expansion et un intérêt mutuel pour un développement conjoint (1994-1998)

Depuis 1993-1994, Sophia-Antipolis est entrée à nouveau dans une phase de croissance.

Celle-ci est basée sur :

- l'arrivée d'entreprises high-tech, en particulier dans les télécommunications, l'électronique et les logiciels
- un taux plus satisfaisant de création d'entreprises
- un rythme de développement plus satisfaisant des jeunes entreprises nées localement (ISTAR, Thermatech, SIP...)

Au niveau local, ces éléments ont été rendus possibles par différentes initiatives :

- une stratégie de développement du technopôle plus ciblée
- des modèles de développement des start-up plus efficaces et mieux diffusés
- une meilleure circulation des informations scientifiques et technologiques
- un meilleur accès au financement et en particulier au capital-risque
- un développement de nouvelles formations scientifiques et techniques avec l'implantation d'établissements tels que l'Ecole supérieure en Sciences Informatiques (ESSI), l'Ecole Supérieure d'Ingénieurs de Nice Sophia Antipolis (ESINSA) et l'Institut EURECOM.
- le développement d'une pépinière d'entreprise : le CICA
- et plus récemment (1997) la création, au sein de la CCI, d'une direction des Pôles et Compétences Technologiques chargée d'apporter un appui aux entreprises dans les secteurs des technologies de l'information, du vivant et de l'environnement.

Durant cette phase, le CERAM a renforcé ses coopérations avec Sophia Antipolis dans le double domaine des grandes entreprises et des jeunes entreprises.

Le système de l'apprentissage créé à l'ESC à partir de 1994, a permis un rapprochement spectaculaire avec les grandes entreprises. Le choix d'une alternance de proximité a offert très rapidement à la plupart des entreprises importantes de Sophia-Antipolis la possibilité de recruter un ou plusieurs apprentis. En 1999, il y a plus de 100 étudiants en apprentissage entre Nice et Cannes. Le partenariat avec les entreprises locales a été de ce fait extraordinairement renforcé et le CERAM est devenu en quelques années une Ecole appréciée et respectée des entreprises françaises et étrangères de la région.

Pour les jeunes entreprises, la création d'un centre de recherche pour les start-up nommé « Dynamis » était décidé en 1994. Ce projet s'appuyait sur 6 professeurs intéressés par une approche multidisciplinaire du sujet. Si le projet a été modifié dans sa mise en œuvre, notamment en raison du changement d'affectation de certains professeurs, des programmes nouveaux dans le domaine de l'enseignement de l'entrepreneuriat furent lancés successivement.

La proposition d'un projet pédagogique global reposant sur la formation d'entrepreneur en 1996 ne fut pas retenue, car elle n'était pas vraiment partagée par l'ensemble de l'institution.

A côté du projet de création d'entreprise en première année, créé en 1992 et évoqué précédemment, les programmes suivants furent lancés :

- Accompagnement d'entrepreneurs par les étudiants dans le cours de création d'entreprise (en troisième année)

Les étudiants constitués en groupes de 2 ou 3 interviennent en appui de créateurs, le plus souvent scientifiques, sur des aspects stratégiques, marketing et financiers. Une vingtaine de projets de création sont accompagnés.

Les étudiants peuvent également mener des projets personnels de création. Ceux-ci ont été jusqu'alors peu nombreux et on peut estimer qu'il y a eu ces dernières années entre 1 à 2 créations à l'issue de la formation.

- Accompagnement de dirigeants de jeunes entreprises par les « missions-consultants » dans le cadre des options de troisième année.

Les étudiants de l'option finance d'entreprise, encadrés par Catherine Gasiglia, ont ainsi contribué, à de réelles actions de développement telles que les études pour l'introduction d'une société d'ingénierie au nouveau marché, ou l'étude de mise en place d'une politique de stock-option, ou encore l'aide à la levée de fonds en capital-risque.

- Création d'une option « Entreprises Innovantes » en 1997

Proposée par Michel Bernasconi et François-Xavier Boucand, l'option offre environ 150 heures d'enseignement sur la création et le développement d'entreprises, principalement technologiques. Dans ces enseignements, il est largement fait appel à des témoignages d'entrepreneurs. Pour certains cours, des tandems sont organisés avec des étudiants d'écoles d'ingénieurs implantées à Sophia-Antipolis (voir en annexes la liste des cours). Les effectifs concernés par cette option sont de l'ordre d'une vingtaine d'étudiants, soit environ 10% d'une promotion, même si certains des cours sont suivis par un nombre plus importants d'étudiants.

- Participation au lancement du Sommet International du Capital Risque - 1997

Un Professeur du CERAM a participé à la définition du concept de ce sommet. Ce professeur a été ensuite en charge du comité de Sélection des dossiers d'entreprises pour la première édition. Il a bénéficié pour cette tâche de la collaboration des étudiants de l'option «Entreprises Innovantes ».

- Lancement en 1998 de programmes d'accompagnements de dirigeants de PME (Turbo) et de start-up high-tech (Tremplin)

Proposés par Hervé Gasiglia, directeur de CERAM Executive, le centre de Formation Continue du CERAM, ces programmes ont pour objectif d'aider les entrepreneurs à mieux formuler leurs projets de développement , à constituer des Business Plan plus solides et à établir des échanges entre entrepreneurs. « Tremplin » pour sa première année de fonctionnement a permis de regrouper une quinzaine d'entrepreneurs des jeunes entreprises high-tech les plus prometteuses de Sophia-Antipolis.

A ce jour, et compte tenu des initiatives menées en collaboration avec les entreprises, on peut considérer que le CERAM occupe une position légitime dans sa mission de formation, en particulier dans le domaine de l'entrepreneuriat, à l'égard des entreprises de Sophia-Antipolis.

En 1997, après plusieurs hésitations, l'établissement a pris le nom de CERAM Sophia-Antipolis, indiquant par là son enracinement dans le technopôle et son positionnement vers les entreprises technologiques.

3. LA "BUSINESS SCHOOL" DU PREMIER TECHNOPOLE EUROPEEN

Sophia-Antipolis est en passe de réussir une phase de développement endogène qui devrait voir la multiplication des start-up à forte croissance. On peut ainsi noter que, durant les deux dernières années, Sophia-Antipolis a vu la création de plus de 100 entreprises par an , soit près d'une entreprise tous les trois jours. Ce mouvement s'appuie désormais sur des structures d'accompagnement professionnel, telles que la pépinière du CICA et la direction des pôles de

compétences Technologiques de la CCI en partenariat avec le Département des Alpes-Maritimes et la DATAR. 1999 verra la troisième édition du Sommet International du Capital Risque. Cet événement est l'occasion d'accueillir à Sophia-Antipolis les plus grands capital-risqueurs européens et américains et permet ainsi aux entreprises régionales, parmi les autres, de lever des fonds. Pour compléter le dispositif financier, le Conseil Général s'apprête à lancer avec des partenaires financiers et industriels un fonds d'amorçage.

Pour ces différentes raisons il semble possible d'anticiper l'émergence de Sophia-Antipolis comme un des lieux privilégiés de l'entrepreneuriat high-tech en Europe dans les années à venir.

Dans ce contexte, le CERAM Sophia-Antipolis, après des années de développement, peut désormais définir et mettre en œuvre une politique ambitieuse dans le domaine de l'entrepreneuriat. Celle-ci sera particulièrement portée par la Chaire d'entrepreneuriat high-tech, qui remplace et relance Dynamis, et qui s'accompagne de la venue de nouveaux professeurs tels que Philippe Albert, fondateur et directeur du Centre des Entrepreneurs du groupe ESC Lyon de 1984 à 1997 et de Carole Cohen spécialisée dans le domaine du management de l'innovation.

Cette chaire d'enseignement et de recherche coordonnera les activités suivantes :

- des programmes de recherche qui seront utilisés dans les enseignements et diffusés auprès des entreprises
- le projet de création d'entreprises de première année
- l'option « Entreprises Innovantes » de troisième année bâtie en partenariat avec des acteurs majeurs de l'innovation high-tech. Cette option pourrait également servir de base de développement vers des enseignements de toisième cycle de type Mastères ou Master of Science
- des programmes d'appui de dirigeants et d'entrepreneurs dans le cadre des activités de la formation continue.

Si l'on ajoute à la dimension entrepreneuriale la création d'une option en « E-Business » et le développement de cours de sensibilisation à la science et à la technologie, on peut considérer que le CERAM a fait évoluer ses enseignements vers les besoins des jeunes entreprises technologiques et en particulier celles de Sophia-Antipolis.

4. ANALYSE ET DISCUSSION

L'analyse des interactions entre le CERAM et le technopôle au cours des vingt dernières années a mis en évidence un ajustement progressif du CERAM pour se mettre au diapason de son environnement. Il convient maintenant de tirer les leçons de cette convergence d'une part, et de faire le point sur la place de l'entrepreneuriat dans le projet du CERAM d'autre part.

4.1 Analyse de l'interaction

Le rapprochement entre le CERAM et ses partenaires s'est fait progressivement. A l'origine, la culture dominante du technopôle était technologique et relativement peu commerciale et entrepreneuriale. Le rapprochement s'est fait au cours de la dernière décennie et a été déclenché par les mutations subies par le technopôle. C'est dans la phase 2 en prenant conscience d'un sentiment de crise que le CERAM s'est rapproché des préoccupations du technopôle, et c'est dans la phase 3 que la coopération s'est consolidée avec des objectifs convergents. L'implication des enseignants dans la vie économique locale, l'accroissement des partenariats réels entre les entreprises et le CERAM ont permis de consolider leur coopération.

Il est à cet égard intéressant de noter que l'EDHEC implanté à Nice n'a pas constitué un point de concurrence majeure sur ce thème. L'EDHEC est une Ecole à forte notoriété nationale qui s'adresse principalement aux grandes entreprises nationales. Le CERAM est à ce jour une Ecole à forte notoriété dans son environnement, qui présente la singularité d'être régional et international. Le CERAM tente d'orienter ses étudiants vers les entreprises technologiques et innovantes.

L'arrivée en 1997 d'un nouveau Directeur Général, Jacques Perrin a renforcé les liens et la légitimité du CERAM vers le technopôle. En effet, il assure la double responsabilité de la direction du CERAM et la direction des Pôles de Compétences Technologiques, élément-clé de la charte de relance de Sophia-Antipolis signée entre tous les acteurs du développement du technopôle, y compris avec la DATAR.

4.2 La place de l'entrepreneuriat dans le projet du CERAM

En tenant compte de l'expérience acquise dans l'enseignement de l'entrepreneuriat, le projet du CERAM n'est pas de devenir une Ecole de l'entrepreneuriat de plus. La stratégie du CERAM est celle d'un groupe d'enseignement supérieur de management et de technologie (grâce à l'Euro-American Institute), reconnu au niveau national et international par quelques domaines d'excellence : l'entrepreneuriat high-tech, la finance internationale, les systèmes d'information du management et le tourisme d'affaires. Ainsi l'entrepreneuriat est considéré comme un des axes d'excellence, mais n'a pas vocation à constituer le cœur de formation de l'ensemble des étudiants du groupe.

Il nous faut ici faire également le distinguo entre entrepreneuriat et entrepreneuriat high-tech et identifier leurs rôles respectifs dans la pédagogie du CERAM. L'entrepreneuriat au sens général du terme est, et deviendra de plus en plus, une des composantes de base d'une formation supérieure en management, comme d'ailleurs dans les Ecoles d'ingénieurs. Cela pour des raisons évidentes de repositionnement du système éducatif vers la formation d'étudiants plus entreprenants.

On peut également considérer que les enseignements de type entrepreneuriaux (par exemple la création d'entreprise) constituent d'excellentes modalités pédagogiques, dans la mesure où ils obligent à développer une vision globale des entreprises et invitent les étudiants à une forte implication personnelle. C'est clairement la vision du CERAM sur le sujet.

En ce qui concerne l'entrepreneuriat high-tech, sous-ensemble de l'entrepreneuriat, le propos est diffèrent. Compte tenu de son environnement et compte tenu du phénomène actuel des high-tech, le CERAM veut prendre une position visible sur ce thème. Il s'agit de constituer un centre de compétences reconnu par les acteurs de ces secteurs. Dès lors, le sujet ne s'adresse pas exclusivement aux étudiants, mais également à la formation d'ingénieurs, de scientifiques, de chefs d'entreprises. Il s'agit également de mener des formations hybrides Ecoles de commerce-Ecoles d'ingénieurs

En ce qui concerne les étudiants de l'ESC, l'option de troisième année « entreprises innovantes » se propose d'orienter une partie de la population vers de jeunes start-up, convaincus que nous sommes que ces entreprises constituent aujourd'hui de réelles opportunités pour les jeunes diplômés et qu'en cas de succès, elles permettent des trajectoires professionnelles et financières très intéressantes.

CONCLUSION

L'objet de cet article était de tenter de comprendre, a posteriori, l'histoire de l'évolution du CERAM dans sa relation avec le technopôle de Sophia-Antipolis, en mettant surtout en évidence l'émergence de l'enseignement de l'entrepreneuriat.

A travers ce développement croisé, nous avons montré que le développement aux portes de l'école d'un environnement particulier avait progressivement amené le CERAM à un engagement dans le domaine de l 'entrepreneuriat. Celui-ci n'est pas né d'une analyse stratégique unique, mais relève plutôt de pratiques progressivement formulées par l'identification des besoins des start-up du technopôle. On peut qualifier à posteriori cette démarche de processus stratégique émergent.

L'entrepreneuriat a trouvé sa place au CERAM ; il deviendra sans doute une dimension de la formation de tout Etudiant d'une Ecole de management. L'entrepreneuriat high-tech, quant à lui est un des savoir-faire spécifiques que le CERAM développe avec les acteurs de l'innovation.

Annexe 1 : Equipe de Professeurs de la Chaire Entrepreneuriat High Tech de CERAM SOPHIA ANTIPOLIS

- **Philippe ALBERT**

Philippe ALBERT, HEC , INSEAD, est l'un des principaux experts français dans le domaine de l'entrepreneuriat.

Il a été directeur-fondateur du Centre des Entrepreneurs du Groupe ESC Lyon de 1984 à 1997, alors premier centre d'entrepreneuriat de l'enseignement supérieur français.

Philippe ALBERT est l'auteur de nombreuses publications sur la formation à l'entrepreneuriat, sur les pépinières et les start-up high-tech. Consultant et administrateur de sociétés, il est président d'honneur de l'Académie de l'Entrepreneuriat et président de « l'Entrepreneurship Commitee » et administrateur de l'E.F.M.D. (European Foundation for Management Dévelopment).

- **Michel BERNASCONI**

CERAM Sophia Antipolis, Doctorat en Sciences de Gestion

Professeur de Stratégie, Michel Bernasconi a été durant cinq ans directeur du programme ESC au CERAM (1994-1999). Spécialiste des stratégies des jeunes entreprises high-tech, il est l'auteur de travaux sur le développement et le financement des start-up dans la Silicon Valley et à Sophia Antipolis.

Il est le créateur de la chaire « entrepreneuriat high-tech », et le responsable de l'option Entreprise Innovantes en troisième année de l'ESC

- **François-Xavier BOUCAND**

EM Lyon, Doctorat en Economie

Professeur de stratégie, animateur de formation sur la création d'entreprises. Par ses activités et ses travaux, il dispose d'une excellente connaissance de Sophia Antipolis.

François-Xavier Boucand est Doyen du Corps Professoral et responsable du projet de création d'entreprise qui s'adresse à tous les étudiants de l'ESC. Il est également un des spécialistes Français des Nouvelles Technologies Educatives.

- **Carole COHEN**

Bachelor of Science (BSc) en Sciences du Management, Université de Manchester Institut des Sciences et Technologies (UMIST), PhD (en cours) UMIST

Professeur en Théorie des Organisations, Carole Cohen est spécialisé dans le domaine du management des technologies et de l'innovation.

- **Sylvie GUEYE**

HEC, DEA Gestion des Organisations

Sylvie Gueye a une dizaine d'années d'expérience en stratégie et en finance dans les entreprises. Professeur de Finance au CERAM, elle est spécialiste des financements d'entreprises et des marchés financiers.

Elle assure la responsabilité du Mastère en Ingeniérie et Gestion Internationale de Patrimoine

- **Hervé GASIGLIA**

HEC

Professeur de marketing et de stratégie, Hervé GASIGLIA a acquis dans le conseil une solide expérience dans le domaine high-tech. Il s'intéresse à la politique de brevets dans les jeunes entreprise technologiques.

Il assure la Direction de CERAM Entreprises , centre de formation continue du CERAM Sophia Antipolis. Dans ce cadre, il a créé des programmes d'accompagnements de dirigeants, en particulier Tremplin, Programme destiné aux entrepreneurs high-tech de Sophia Antipolis.

- **Eric VIARDOT**

IEP Paris, HEC, Doctorat Sciences de Gestion

Professeur de Stratégie et de marketing. Auteur d'ouvrages en France et aux USA qui font référence dans le domaine de marketing des produits et services high-tech, notamment « Successful Marketing Strategies for High Tech Firms » (1998) et « Introduction to Information Based High Technology Services (1999). Consultant auprès de Directions de sociétés internationales.

Annexe 2 : Cours sur l'Entrepreneuriat High Tech au CERAM Sophia Antipolis

Phase 1 - 1973-1989

1974 - 1984

- Accompagnement de créateurs en Formation Continue (15 à 25 étudiants selon les années)

1984-1989

- Création d'entreprise - ESC 3ème année (15 étudiants)

Phase 2 - 1990-1994

- Projet de créations d'entreprises pour tous les étudiants de 1ère année depuis 1992 (de 140 à 180 étudiants)
- Création d'entreprise Esc 3ème année
- Mission Consultant en Finance en appui de start-up en Option Finance (20 étudiants)

Phase 3 - 1994-1999

ESC :

- Projet de créations d'entreprises pour tous les étudiants de 1ère année (230 étudiants en 1999 répartis sur 54 projets)
- Option "Entreprises Innovantes" (ouverture en septembre 1998) en 3ème année (Voir Annexe 3 la présentation de l'option)

MBA :

- Entrepreneurship (1999) (20 étudiants)

CERAM ENTREPRISES :

- Tremplin (1999) (15 participants)
- Propulse (1998) (15 participants)

Annexe 3 : Option Entreprises Innovantes en 3ème Année de l'ESC

Responsable : Michel BERNASCONI
E-Mail : michel.bernasconi@ceram.fr
Nombre de places : 40

Cette option s'adresse aux étudiants qui s'intéressent au formidable développement des jeunes entreprises technologiques et innovantes auquel on assiste en Europe. Elle permet de réfléchir aux mécanismes de création et de développement d'entreprises, elle développe le comportement d'entrepreneur et l'intégration des mécanismes d'innovation.

Elle est menée en partenariat avec des écoles d'ingénieurs des entreprises de Sophia Antipolis et des acteurs nationaux du monde de la high-tech.

Cette option permet aux étudiants lorsqu'ils quittent le CERAM Sophia Antipolis de :

- rejoindre de jeunes entreprises innovantes dans les fonctions marketing ou finance,
- devenir jeune manager d'activité dans les financements,
- être chargé d'affaires dans des sociétés de capital-risque ou de financement,
- se préparer à la création d'entreprise,
- collaborer avec des sociétés de consultants en innovation.

Elle propose 4 cours communs et 7 cours électifs.

Semestre 1

Cours communs d'option		**Crédits**
MM 3.620	Management de l'innovation	3
MM 3.603	Création d'entreprises innovantes	3
Cours électifs d'option		
MM 3.035	Propriété intellectuelle	2
MM 3.036	Intelligence économique et veille en ligne	2
MM 4.756	NTIC (Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication)	2
MM 3.610	Design et innovation produit	2

Semestre 2

Cours communs d'option		
MM 3.605	Développement d'entreprises high-tech	3
MM 3.609	Business plan	2
Cours électifs d'option		
MM 1.200E	Marketing de la high-tech	2
MM 1.220E	Marketing sur internet	2
MM 3.326	Management des hommes et des équipes	2

Annexe 4 : Liste et description des cours sur l'Entrepreneuriat High-Tech et les Technologies de l'Information à l'ESC (ouverts à la rentrée de septembre 1999)

Projet de création d'entreprise en 1ère année

Les objectifs sont multiples :

- découverte et mise en oeuvre de connaissances méthodologiques de base, telles que : approche du problème à traiter, saisie et traitement de l'information, présentation de l'information...
- expérience humaine de travail en groupe, suffisamment longue pour avoir des conséquences sur le développement personnel et professionnel des étudiants,
- application des méthodes de travail individuelles et collectives étudiées à l'occasion de la construction, en équipe, d'un projet de création d'entreprise.

Création d'entreprises innovantes

Il s'agit d'un cours qui permet aux étudiants de mener un projet de création, seul ou en appui de créateurs existants:

- découverte des étapes et principes de travail du processus de création d'entreprise innovante
- prise en compte des contraintes et opportunités spécifiques à cette situation
- analyse des facteurs-clés de réussite et des raisons des échecs à travers les témoignages de créateurs
- application des éléments du cours sur un projet réalisé individuellement ou en petits groupes.

Outre son utilité de base vis-à-vis des étudiants qui créeront plus tard une entreprise, ce cours constitue une excellente introduction aux responsabilités de chef de projet telles qu'elles sont confiées aux jeunes diplômés dans les entreprises en voie de diversification.

Management de l'innovation (en partenariat avec l'Atelier de l'Innovation)

Réussir une création d'entreprise innovante c'est passer de l'idée d'un concept à un produit puis à l'identification d'un segment de marché. Cette démarche difficile suppose des méthodes spécifiques et une grande rigueur de mise en oeuvre. C'est ce type de méthode que ce cours se propose de dispenser en collaboration avec une entreprise innovante dans les hautes technologies.

Développement d'entreprises High-Tech

Le développement d'une entreprise High Tech présente des caractéristiques particulières : processus d'innovation continue, internationalisation des marchés, besoin important de financement. La problématique de la croissance est au centre des réflexions. Ces problématiques sont observées dans une approche multidisciplinaire. Ce cours s'appuie sur la participation de plusieurs professeurs du CERAM et de créateurs d'entreprise de Sophia Antipolis.

Business-Plan

Le business plan est devenu un élément essentiel de la communication de la stratégie des entreprises avec leurs partenaires. Ce document indique en effet le projet de développement de l'entreprise, les bases compétitives sur lesquelles il est basé ainsi que les financements requis.

Savoir réaliser un business plan est un exercice nécessaire pour les étudiants qui s'intéressent à la finance d'entreprise et aux jeunes entreprises innovantes.

Propriété intellectuelle

Dans une société de plus en plus basée sur l'information et sur la maîtrise des marques, la connaissance des différents aspects de la propriété intellectuelle s'affirme. Cela est particulièrement vrai dans le cadre de l'innovation. Ce cours a pour objectif de présenter les différents aspects de la propriété intellectuelle : aspect juridique et management.

Marketing High-Tech

Ce cours a pour but de diagnostiquer, analyser et résoudre des problèmes marketing dans les affaires dont le contexte technologique est en mutation. Les étudiants augmenteront leur capacité à s'adapter au changement, aux consommateurs, à la compétition et à l'environnement externe. Ils amélioreront leur capacité de conception et d'exécution des stratégies de marketing efficaces pour les produits de haute technologie. Ils développeront aussi la capacité de prise de décisions marketing.

Marketing sur Internet

Les ventes sur Internet sont estimées à $20 milliards en l'an 2000. L'utilisation d'Internet fait maintenant partie du plan stratégique des grandes sociétés : chaque entreprise citée dans 'Fortune 500' a un "site web" et essaie ainsi d'attirer l'attention, comme dans les marchés traditionnels.

Quels sont les principes du Marketing sur Internet? Quelles sont les méthodes? Quelles sont les caractéristiques qui feront le succès d'un plan marketing sur les autoroutes de l'information? Pourquoi les entreprises se précipitent-elles pour être présentes sur ce nouveau média?

Les étudiants apprendront le processus complet de marketing, de la stratégie jusqu'à la planification. Les principales différences entre le Marketing traditionnel et le "Cyber Marketing" seront démontrées

par des études de cas "en temps réel" de sociétés ayant réussi leur Marketing sur Internet. Les étudiants devront entreprendre des recherches chaque semaine et soumettre leurs travaux sur support numérique.

Nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC)

Ce cours permet une bonne compréhension de l'impact des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'entreprise. Nous analyserons les opportunités qu'elles offrent pour chaque service de l'entreprise et proposerons une méthodologie d'analyse des besoins, puis de mise en œuvre.

Conception de site web (séminaire)

Les étudiants d'Ecoles de Commerce et du CERAM Sophia Antipolis en particulier sont de plus en plus nombreux à rejoindre des entreprises des technologies de l'information. Par ailleurs, dans les activités plus traditionnelles ces technologies jouent un rôle de plus en plus important dans les processus et les modes de travail. Pour dialoguer avec les ingénieurs, les managers doivent également aujourd'hui disposer d'une formation technique dans ces domaines. C'est l'objectif de cet enseignement qui s'appuiera sur l'immense potentiel de Sophia Antipolis.

Après avoir présenté les bases technologiques des télécommunications, des réseaux (internet, intranet), les étudiants apprendront à concevoir un site WEB. Ce cours prépare au métier de WEBMASTER.

Intelligence économique et veille en ligne

La globalisation croissante de l'économie et des marchés entraîne des hyperconcurrences qui génèrent incertitude et complexité que les entreprises doivent chercher à maîtriser efficacement. C'est le rôle de l'intelligence économique (IE), une nouvelle culture d'entreprise où les décisions sont conçues comme des paris qu'il faut constamment valider et revalider à la lumière des flux d'information qu'elle implique. La maîtrise de l'incertitude et de la complexité pourra s'acquérir en utilisant des moteurs informatiques qui permettent de réaliser en ligne des recherches et interprétations automatiques d'information. Elle implique également d'adopter un mode d'organisation par projets et d'avoir une conscience aiguë de la globalisation des marchés.

Multimédia

La convergence de la télévision, de l'ordinateur et du téléphone sur les réseaux mondiaux change la façon dont se déroule le commerce . Une étude de toutes les tendances actuelles, de la technologie et de l'impact sur le commerce sera présentée. Le processus de la création de contenu et les outils "Adobe photoshop director" et "Quark XPress" seront présentés aux étudiants.

Commerce électronique

Internet est un formidable catalyseur de l'ère de l'information et de l'entreprise communicante. Du fait de son universalité, sa capacité d'intégration avec des systèmes existants, sa convivialité, son accessibilité et sa disponibilité, il est un fabuleux outil au service des entreprises pour faire du "business" mieux et autrement.

A terme c'est toutes les activités, qu'elles soient commerciales, industrielles, financières, etc., qui seront "électronisées" par les technologies internet : du E-Commerce à l'E-Business...

Ce cours a pour objectif de préparer les étudiants à cette révolution en marche. Dans le cadre de la définition, la conduite et le déploiement d'un projet, l'ensemble de la problématique d'une application de Commerce Electronique sera abordé : marketing off et on line de l'offre, modèle économique, mise en œuvre d'une plate-forme - front-office et back-office -, logistique, paiement sécurisé, etc.

Conduite de projet

Le cours a pour objectif de maîtriser la conduite d'un projet autour des nouvelles technologies de l'information. Il s'appuiera sur les différentes phases de développement ainsi que sur la production de documents associés à ces phases (fiche projet, cahier des charges...) et à ceux relevant de la conduite de projet (plan projet, plan qualité).

Bases de données marketing (séminaire)

Le marketing direct est un outil primordial dans la promotion commerciale. Aujourd'hui, la maîtrise des bases de données informatiques est un enjeu majeur pour les responsables marketing : il s'agit de déterminer précisément les cibles-clients et de personnaliser l'offre et la relation clientèle. Apports théoriques et travaux sur applications professionnels du Mastère Base de Données MBDS.

Logiciels intégrés de gestion / ERP

Les entreprises se réorganisent autour de systèmes d'informations performants et décloisonnés. Ces logiciels intégrés de gestion (ERP) sont au cœur des changements. Ils permettent une circulation de l'information entre les services. Ils suppriment des fonctions devenues inutiles, ils recentrent les organisations autour de la chaîne de valeur. L'objectif de ce cours et de découvrir la logique de ces outils, d'en comprendre les domaines d'application et de réfléchir aux problèmes posés par leur introduction dans les entreprises.

L'ENTREPRENEUR CREATEUR DE RESSOURCES ? UNE CONTRIBUTION EMPIRIQUE

ASQUIN Alain, Maître de Conférences,
IAE, Université de Lyon 3
15 Quai Claude Bernard B.P. 0639,
69239 LYON Cedex 02

POLGE Marion, Docteur es Sciences de Gestion,
ERFI, Université Montpellier 1
Espace Richter Bât E, B.P. 9659
34054 MONTPELLIER Cedex 1

REYNAUD Emmanuelle, Maître de Conférences,
IAE, Université de Lyon 3

La dimension stratégique de l'entrepreneuriat gagne à la fois en généralisation et en spécificité (Saporta, 94 ; Marchesnay, 97). Face à cet enjeu, nous proposons d'évaluer la pertinence des approches "ressource-based", et de proposer des arguments permettant une meilleure compréhension des conditions de réussite et d'échec des jeunes entreprises.

C'est un processus de transformation de ressources qui est au cœur de la démarche entrepreneuriale. La prise en compte des ressources distinctives crées et appropriées par l'entrepreneur conduit aux travaux des approches "resource-based ». L'entrepreneur est celui qui fonde sa création d'activité à partir des ressources qu'il pense maîtriser. Il est bien cet acteur qui passe à l'acte, après une longue maturation et exprime un parcours déterminant en partie la nature de son projet d'entreprise. Enfin, l'entrepreneur a l'espoir de se faire une place durable dans le marché, et pour cela il doit se différencier, même si les ressources qu'il mobilise au départ sont plutôt communes (Peteraf 93). Cet ensemble de questions est central dans la problématique sur les ressources.

Pourtant, ces travaux nous paraissent insuffisants pour traiter la question spécifique de l'entrepreneuriat. Les considérations et surtout les recommandations mobilisent des outils de diagnostic permettant aux entreprises d'envisager la meilleure valorisation de leurs compétences à partir des ressources accessibles. Cependant, on ne traite pas clairement de l'origine de ce « levier », pour reprendre le terme de Hamel et Prahalad (1990). Comment le stock de ressources a-t-il été constitué, quelles sont les racines des compétences ? Il apparaît nécessaire d'associer aux concepts de ressource et de compétence celui de capacité organisationnelle, notamment développée dans la littérature évolutionniste en économie. C'est à Teece Pisano et Schuen (1997), mais aussi à Chandler (1992, 1998) que l'on doit des travaux sur les capacités dynamiques. Ceux-ci n'évoquent pas simplement l'exploitation des ressources mais leur création qui est à l'origine de la constitution d'un avantage comparatif. Ces prolongements permettent de mieux expliquer pourquoi la différenciation de projets a priori semblables se fait, dès la création.

Grâce à ce complément nous proposons qu'un entrepreneur est celui qui sait créer le contexte organisationnel permettant de combiner ses compétences et ses ressources de manière pertinente. A s'être trop focalisé sur la création d'entreprise, on a négligé son corollaire, la création d'organisation. A notre sens, cette seconde dimension est porteuse de nombreux éclaircissements sur les causes d'échec ou de réussite de la création d'entreprise.

Pour évaluer l'intérêt de ces travaux exploratoires nous proposons d'étudier 26 projets de création situés dans la région Languedoc-Roussillon.

Dans la méthodologie retenue nous distinguons trois catégories de projets entrepreneuriaux en fonction des formules stratégiques sous-jacentes, chacune étant caractéristique de contingences distinctes (Martinet 1982). Nous proposons que les entrepreneurs qui réussissent le mieux sont ceux qui auront choisi la bonne clé d'entrée pour accéder au triptyque ressources-compétences-

capacités. Pour les projets de « type produit », il s'agira de maîtriser les ressources, dans les projets « technologiques » il s'agira des compétences et dans les projets centrés sur les « besoins des marchés », c'est la capacité organisationnelle qui fera la différence lors de la création. Ensuite, lors des premières étapes de développement, l'entrepreneur va tenter d'accéder graduellement aux deux autres caractéristiques afin d'assurer la pérennité de son activité. Nous aboutissons à des trajectoires contingentes qui devront conduire à une maîtrise satisfaisante des trois composantes ressources-compétences-capacités.

Le mythe de l'entrepreneur a laissé place, depuis une dizaine d'années, à des recherches plus systématiques qui permettent l'ancrage véritable des préoccupations relatives à l'entrepreneuriat dans les sciences de gestion. Ainsi, il apparaît que la dimension stratégique de l'entrepreneuriat gagne à la fois en généralisation (Saporta, 1994) et en spécificité (Marchesnay, 1997). Mais peu est dit sur la capacité de l'entrepreneur à réaliser la transformation essentielle qui fait passer les ressources qu'il mobilise dans l'environnement au cœur de son entreprise.

L'entrepreneur peut être défini comme celui qui fonde l'espoir d'une création d'entreprise essentiellement à partir des ressources qu'il pense maîtriser dans l'espoir de se faire une place durable dans le marché souhaité. Pour cela il doit se différencier, même si les ressources mobilisées au départ sont plutôt communes. Cette question de la différenciation stratégique issue de l'exploitation de ressources à l'origine communes est au centre des approches "resource-based" (Peteraf 93). Plus précisément, on en revient à une relation récursive développée en son temps par Edith Penrose (1959). C'est la combinaison et l'exploitation particulière des ressources qui va les rendre spécifiques et orienter leur valorisation. Il apparaît que l'entrepreneur en mobilisant ses compétences et ses capacités modifie le potentiel de ressources de son entreprise.

Afin de dépasser le stade réactif, l'entrepreneur doit essayer de modeler l'environnement en se créant au fil du temps un espace de transactions (Marchesnay et Julien, 1990). Sont alors introduites des dimensions historique et dynamique traitées dans les travaux relatifs aux capacités organisationnelles (notamment Teece Pisano et Schuen, 1997 ou Chandler, 1992 et 1998). Ces prolongements permettent de mieux expliquer pourquoi la différenciation de projets a priori semblables se fait dès la création d'entreprise.

Pour confronter ces propositions à la réalité, nous proposons d'étudier des projets de création situés dans la région Languedoc-Roussillon. Dans la méthodologie retenue, nous distinguons trois catégories de projets entrepreneuriaux en fonction des formules stratégiques sous-jacentes, chacune étant caractéristique de contingences distinctes (Martinet, 1982). Nous proposons que les entrepreneurs qui réussissent sont ceux qui auront choisi la bonne clé d'entrée pour accéder au triptyque ressources-compétences-capacités. Il devient nécessaire de relativiser les processus stratégiques de création, en identifiant des trajectoires contingentes qui conduiront à une maîtrise satisfaisante des trois composantes ressources-compétences-capacités.

Finalement, le clivage adaptation à l'environnement versus développement par les ressources semble dépassé : les deux sont intimement liés et participent ensemble au succès de l'entreprise. Celle-ci oscille alors entre des périodes d'adaptation et des périodes d'innovation où sont prises en compte les contraintes de "fit externe" et de "fit interne" (Asquin, 1999a).

1. L'ENTREPRENEURIAT COMME PROJET DE CREATION DE RESSOURCES

La capacité à créer des ressources et à exprimer des compétences dépend de manière essentielle des principes d'organisation retenus par l'entrepreneur.

Généralement, l'entrepreneur est valorisé comme cet autre, capable de prendre des risques ou d'innover pour stimuler le système capitaliste dans son ensemble. Gardant à l'esprit la nuance des propos de Donal Schon, certains abordent les entrepreneurs comme des héros des temps modernes, "des champions" (Schon, 1963). Le problème est que les années 80 auront créé beaucoup de mythes dans ce domaine. Ajoutée à cette vision élitiste, une pression démesurée a été exercée, renforçant la vision de l'entrepreneur étranger au commun, nantis de ressources que d'autres n'ont pas, ou encore qui aurait eu une vision stratégique (Julien et Bruyat, 1998).

L'entrepreneur est usuellement présenté comme celui qui, intrinsèquement, était destiné à créer son entreprise.

Pourtant, d'aucuns (Gartner, 89; Ronstadt 87) montrent que les approches par les traits ne sont pas satisfaisantes. Un large courant soutient ainsi que l'entrepreneuriat s'apprend; nous en avons pour preuve les cours de plus en plus nombreux proposés à l'université ou dans les écoles de commerce. De façon plus générale, ces auteurs relèguent au second rang les traits psychologiques pour s'intéresser au comportement de l'entrepreneur. Nous associant à ce courant, nous souhaitons décrire la réflexion qui prévaut ou devrait prévaloir à la création. C'est un processus de transformation de ressources qui est au cœur de la démarche entrepreneuriale. La prise en compte des ressources distinctives créées et appropriées par l'entrepreneur conduit aux travaux des approches "resource-based ". Au moment de la création, il s'agit de savoir comment l'entrepreneur va être capable de mobiliser des ressources qui permettront d'envisager la pérennité de son initiative.

La création d'entreprise est un processus où des ressources sont combinées et développées pour devenir particulières à ce qui devient une entreprise. Cela signifie que nous considérons la création comme un processus au cours duquel l'entrepreneur doit construire la spécificité de son projet. Mais comment ces composantes sont-elles acquises et développées par les créateurs d'entreprise ?

2. L'APPORT DES THEORIES FONDEES SUR LES RESSOURCES : UNE CONTRIBUTION INACHEVEE

L'approche fondée sur les ressources offre à l'entrepreneur une description précise des caractéristiques à détenir pour pouvoir parler de compétences centrales mais elle n'informe que peu sur les conditions de leur acquisition ou de leur structuration.

L'analyse stratégique basée sur les ressources a connu un intérêt croissant tout au long des années 1990. De nombreuses études s'intéressent aux multiples avantages concurrentiels (Barney 86b, Barney et Hansen 94 ; Rowell et Dent-Micalleff 97) ou aux sources de diversification (Chatterjee et Wernerfelt 91, Markides et Williamson 96) qui en découlent. Pourtant, le développement de ces recherches tend à créer une certaine confusion, une polysémie des termes comme « compétence » ou « ressource » bien mise en évidence par Métais (1997). Il convient de préciser les notions employées afin de « rendre plus opérationnelle l'approche resource-based » (Wernerfelt, 95).

La notion de ressource proprement dite est assez peu soumise à caution : elle désigne les éléments nécessaires au fonctionnement de l'entreprise[1] (Wernerfelt 84, Grant 91). Wernerfelt (84) en redécouvrant l'approche resource-based proposa une définition depuis lors utilisée : " les ressources d'une entreprise à un moment donné peuvent être définies comme les actifs (tangibles ou intangibles) qui sont attachés à l'entreprise ".

Cependant, les ressources ainsi spécifiées ne suffisent pas à rendre compte du potentiel interne de l'entreprise : on ne s'intéresse pas à l'exploitation qui en est faite (Penrose, 59)[2].

La notion de compétence est plus complexe. Elle est abordée très tôt (Selznick 57) sous le thème de compétences distinctives (domaines où une entreprise excelle). Il faut attendre Hofer et Schendel (78) pour que le lien avec les ressources soit fait. Aujourd'hui, si la parenté avec les compétences distinctives demeure explicite chez certains auteurs (Hitt & Ireland, 85 ; Peteraf 93), la plupart aborde les compétences sous l'angle des ressources. Les compétences sont alors une combinaison opportune de ressources. Ainsi, pour Hamel et Prahalad (90) : " les compétences centrales sont l'apprentissage collectif d'une organisation et particulièrement comment coordonner les diverses compétences techniques et intégrer les multiples courants technologiques ". Ce sont Reed et de Fillippi (90) qui proposent la définition la plus englobante

[1] D'autres auteurs appellent ressources ce que la majorité nomme compétences (Black et Boal 94). Afin de faciliter le cheminement du lecteur, nous ne ferons pas état de cette acception.

[2] Penrose (59) précise, ainsi, " *les services rendus par les ressources dépendent des capacités des hommes qui les utilisent ; mais le développement des capacités des hommes est en partie dû aux ressources que les hommes utilisent. Les deux ensemble créent l'opportunité de production d' une entreprise particulière* ".

en précisant que " les compétences sont issues de la façon dont une entreprise utilise ses aptitudes et ressources internes par rapport à la concurrence ».

Sources d'avantages concurrentiels, les compétences centrales méritent une attention toute particulière dans le processus entrepreneurial, compte tenu de l'attention accordée par les jeunes dirigeants à la création d'un écart de capacité entre eux et leurs concurrents. Nous avons repéré les caractéristiques garantissant l'existence des compétences centrales et celles assurant leur persistance.

➢ Caractéristiques d'existence

Les compétences centrales sont source d'avantages concurrentiels. C'est pourquoi, elles doivent être par définition monnayables[1] . Par ailleurs, la valorisation d'une compétence passe par sa rareté (Barney, 86a) : a contrario, la grande diffusion d'une compétence entraînerait sa banalisation à l'origine d'une diminution des rentes.

➢ Caractéristiques de persistance

La littérature stratégique a entériné l'appellation d'avantage concurrentiel durable à condition que « l'hétérogénéité (des compétences) soit préservée " (Peteraf 93). Comme l'avantage concurrentiel, les compétences doivent persister au cours du temps (Tampoe 94). C'est pourquoi, conformément à la proposition de Dierickx et Cool (89), nous retiendrons trois conditions de persistance des compétences : La difficulté d'échange (Barney, 86a), la difficulté de substitution (Dierickx et Cool, 89), la difficulté d'imitation (Black et Boal, 94).

La littérature sur les compétences permet de distinguer les compétences centrales -source d'avantages concurrentiels- des compétences périphériques (définies a contrario) peu fécondes en avantages distinctifs.

Les projets de création prometteurs seraient donc ceux basés sur les compétences centrales, tandis que les autres seraient voués à l'échec. Cette première analyse offre, certes, des éléments de réflexion intéressants pour le créateur mais demeure quelque peu restrictive. En effet, nous avons noté que certaines caractéristiques des compétences (ex : masse d'actifs) étaient difficiles à atteindre dès la création, aussi on est en droit de s'interroger sur les caractéristiques qui prévalent à la construction. L'exploration d'autres courants de recherche apporte des éléments de réponse intéressants.

3. LES COMPETENCES ORGANISATIONNELLES : AUX SOURCES DE LA DIVERSITE.

Au delà de ses apports concernant l'identification des compétences, l'approche "ressource-based" n'apporte pas d'éclairage sur l'origine des compétences dont elle fait l'inventaire pour identifier les futurs possibles d'une entreprise. Or, le trait d'union entre le passé, le présent et le futur peut être opportunément effectué par les capacités organisationnelles de l'entreprise.

Aussi, après avoir montré l'intérêt d'enrichir l'approche basée sur les ressources par les capacités organisationnelles, nous définirons précisément ces dernières et traiterons des éléments à l'origine de leur évolution.

3.1 Les capacités organisationnelles comme complément aux approches "resource-based"

L'entreprise nouvellement créée peut souffrir d'une carence de compétences ou de capacités organisationnelles permettant d'exploiter les compétences. Ainsi, Fujimoto (1998) met en évidence cette problématique. Pour lui, la dynamique des ressources aurait avantage a être abordée à partir d'une grille d'analyse évolutionniste. La diversité des entreprises et donc les conditions de succès et d'échec dépend des systèmes particuliers mis en œuvre pour construire et renouveler leur système de compétences (Dosi, Teece et Winter, 1990). La question est de comprendre comment se forment les compétences qui ne sont ni données, ni naturelles (de Gregori, 1987[2]).

[1] Selon les auteurs originels, l'avantage concurrentiel durable est : perçu par le client, monnayable et difficilement imitable. (Porter 85)

[2] Voir aussi Hunt 1997

Les capacités organisationnelles apportent sur ce point un complément utile aux approches centrées sur les ressources. Chandler (1990) considère que les entrepreneurs qui réussissent sont ceux capables d'effectuer un triple investissement dans l'échelle de production, le marketing et les compétences managériales. Entreprendre, ce n'est pas mettre une innovation sur le marché, c'est surtout mettre en place une organisation, un système capable de développer des ressources.

3.2 Caractéristiques des capacités organisationnelles

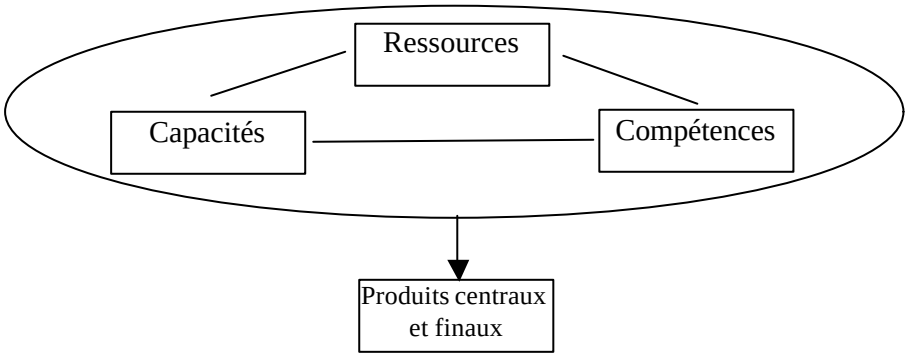
Les capacités forment une architecture stratégique qui organise la combinaison opportune de ressources. Ainsi, si les compétences sont la combinaison de ressources, les capacités organisationnelles ont trait, quant à elles, à la mise en œuvre de ces dites ressources.

Les capacités organisationnelles sont définies " comme des activités de soutien au déploiement des compétences " . Métais 97, p 59). Mais les capacités organisationnelles permettent aussi de " modifier les compétences " (Métais, ibid.,p 60).

L'évolution des compétences centrales initiée par les capacités trouve un écho au niveau des compétences périphériques. Elle favorise une " démarche centripète " : à savoir le passage du périphérique au central. La littérature sur les capacités est relativement restreinte ce qui rend le repérage de dimensions difficile ; c'est pourquoi, nous retiendrons uniquement les cinq capacités identifiées par Stalk, Evans et Shulman (92, p 63) :

- La rapidité : capacité " à répondre plus rapidement aux besoins du client et à incorporer rapidement les nouvelles idées ou technologies dans les produits ".
- La qualité : « capacité à fabriquer un produit répondant aux demandes des consommateurs "
- L'acuité : capacité à voir clairement l'environnement concurrentiel et ainsi anticiper et répondre à l'évolution des besoins et désirs des consommateurs "
- L'agilité " Capacité à s'adapter simultanément à différents marchés ".
- La capacité d'innovation : « capacité à générer de nouvelles idées et à combiner les éléments existants pour créer de nouvelles sources de valeur ".

La combinaison des approches " classiques " sur les ressources et des développements proposés issus de l'approche évolutionniste permettent de proposer les relations suivantes :



Le caractère central des compétences ainsi que l'existence de capacités permettant leur exploitation sera à l'origine d'une série d'avantages concurrentiels pour les produits offerts par l'entrepreneur.

3.3 Les origines de l'évolution des capacités organisationnelles

La question pour l'entrepreneur est de mettre en place suffisamment rapidement un contexte organisationnel qui permettra une orientation favorable des apprentissages. Ce qui sera avéré déterminant pour sa réussite, ce n'est pas qu'il parte avec une ressource nécessairement très particulière, mais qu'il structure des espaces d'interaction, et donc d'apprentissage. La création d'une entreprise sera alors plutôt abordée comme la constitution d'échanges hors marché, entre agents engagés dans un processus d'apprentissage.

Une firme à travers le collectif qu'elle mobilise cherche à faire progresser suffisamment ses compétences pour suivre les évolutions de l'environnement mais sous contrainte de sa "capacité d'absorption". Cette dernière est limitée par ce qu'elle a été capable d'apprendre au préalable. La capacité d'un dirigeant d'entreprise à évaluer et à utiliser une connaissance extérieure dépend de la connaissance préalablement acquise dans ce domaine. Cette capacité d'absorption ne dépend pas d'un individu particulier mais des liens entre une mosaïque de compétences individuelles (Cohen et Levinthal, 1990).

Cela a pour effet de restreindre l'éventail des compétences accessibles aux compétences maîtrisées actuellement, et d'orienter le sentier de développement.

Ainsi, comme le propose lui même Chandler (1998), les apprentissages développés dans une entreprise seront différents de ceux qui auraient été acquis dans un autre contexte. L'apprentissage est alors considéré comme "situé", c'est-à-dire qu'il est en partie orienté par le contexte organisationnel dans lequel il se développe.

« Les personnes situées dans une organisation tendent à apprendre quelque chose de différent de celles situées dans d'autres organisations car chacune a différentes formes d'institutions qui guident, libèrent ou contraignent les actions prises par les individus" (Van de Ven interrogé par Asquin 1999b).

Le contexte organisationnel garant d'apprentissages pertinents est à l'origine des capacités organisationnelles. Non seulement les entreprises pourront développer des trajectoires de compétence distinctes mais ces trajectoires peuvent diverger à partir des capacités d'absorption.

4. ETUDE EMPIRIQUE

L'entrepreneur va influencer la destinée de l'entreprise et en initier la trajectoire, puisqu'il se situe au cœur de la dynamique des ressources.

Nous proposons de distinguer trois grandes modalités d'intialisation de cette trajectoire, que nous allons vérifier à partir de l'étude d'un certain nombre de cas d'entrepreneuriat dans la Région Languedoc-Roussillon.

4.1 Les propositions

Il n'y a pas un processus de construction des compétences mais plusieurs. Compte tenu des contradictions repérées dans la littérature, il nous semble possible d'avancer que les démarches " stratégiques " dépendent de facteurs de contingence. A ce stade exploratoire de notre travail, seul un facteur de contingence sera pris en considération : les formules stratégiques proposées par A.C. Martinet (82) choisies par la jeune entreprise. Toujours dans un soucis de focalisation, nous avons retenu les trois formules stratégiques de base qui sont, de surcroît, particulièrement opportunes en phase d'entrepreneuriat : l'ancrage technologie, l'ancrage marché, l'ancrage produit.

Selon la modélisation proposée par l'auteur, la formule stratégique gagnante est celle qui, à partir d'un ancrage donné, parvient à décliner les deux variables restantes. Ainsi, les entrepreneurs du premier type devraient développer leur entreprise autour du ou des produits choisis " en se déployant sur des marchés nouveaux et/ou en intégrant de nouvelles technologies " (Martinet, 99) tandis que ceux du second type conduiraient leur entreprise à multiplier les applications des technologies détenues ; enfin, les troisièmes répondraient aux besoins de marchés spécifiés par de nouveaux produits et de nouvelles technologies.

En fonction de la logique stratégique privilégiée, l'existence de compétences centrales semble plus ou moins fondamentale. Tandis que l'approche proactive nécessite l'existence de compétences centrales dès l'origine, l'orientation marché se satisfait de compétences périphériques mais nécessite l'existence de capacités organisationnelles fortes et notamment de capacités d'apprentissage importantes pour comprendre le marché et s'adapter à son évolution.

La proposition générale est donc la suivante : l'articulation compétences / capacités varie en fonction de la formule stratégique choisie.

Plus précisément :

1. La détention de compétences centrales est un préalable à la réussite d'une stratégie ancrée sur la technologie. C'est la capacité à percevoir le marché tel qu'il est qui sera garante du succès de cette même stratégie. Le développement de technologies va souvent de pair avec le développement d'applications.
2. L'ancrage marché est l'apanage des dirigeants dont les entreprises sont dotées d'importantes capacités. Certes, un développement cohérent à terme est favorisé par la construction de compétences centrales mais une PME peut baser sa réussite sur de simples compétences périphériques (Simon, 98). Cette proposition est quelque peu en porte à faux avec la théorie sur les ressources mais paraît cohérente avec les observations empiriques observées par Simon (98).
3. C'est pour l'ancrage produit que l'alchimie gagnante semble la moins tracée a priori. La détention d'une ressource rare semble favoriser la réussite grâce à l'originalité du produit. Mais, l'héritage historique (Métais 97) garant d'une bonne réputation du produit peut être une clé de succès tout aussi pertinente pour des produits traditionnels.

4.2 L'échantillon

Afin de détenir un échantillon de cas situé dans une région clairement circonscrite (pour s'affranchir de cette variable de contrôle), nous avons choisi de traiter les cas d'entrepreneuriat d'un quotidien local : le Midi Libre. Nous disposons ainsi d'une trentaine de cas d'entrepreneuriat sur la région Languedoc-Roussillon. L'expérience décrite analyse les conditions de succès et d'échec dans la phase de premier développement.

Les ancrages supposés lors des propositions se retrouvent clairement ici. Nous avons ainsi :

11 cas dont la formule stratégique est basée sur la technologie

8 basés sur le marché

7 sur le produit

4.3 Discussion

431. Ancrage " Technologie "

Ce groupe est homogène : il est constitué de PME High Tech (à une exception près) détenant des compétences centrales. La différence entre le succès et l'échec provient essentiellement des capacités et notamment de la capacité à comprendre le marché.

Il est, tout d'abord, intéressant de se pencher sur la différence de stratégie entre l'entreprise détenant seulement des compétences périphériques et les autres. Il est frappant de remarquer que cette dernière est la seule à détenir des technologies banales qu'elle valorise grâce d'importantes capacités de qualité et d'acuité. Cette entreprise de béton de petite taille s'est construit un avantage concurrentiel de sérieux et de flexibilité au sein d'un réseau local en répondant aux besoins spécifiques des clients concernant notamment de petits chantiers (ex : supports des panneaux horaires pour la compagnie de transport de Perpignan).

Le comportement stratégique des entreprises High Tech est toujours construit sur des compétences centrales ; elles-mêmes toujours basées sur des ressources rares. Les exemples dans ce groupe sont nombreux ; ainsi, la société télédétection et traitement d'images (TTI) détient une technologie très spécifique qui lui permet de proposer un système de topographie avec prises de vue aérienne par laser. Les actifs sont interreliés (tels le laser et les appareils de télémesure) pour constituer une compétence centrale. Il est même des cas particuliers où la compétence est très spécifique et très difficilement imitable mais trop rare pour être vue et donc monnayée : c'est ainsi le cas d'une entreprise pharmaceutique spécialisée dans la nutrition artificielle qui, malgré son positionnement sur une niche stratégique, a des difficultés à se faire connaître.

Ces entreprises High Tech se distinguent entre elles par leurs capacités organisationnelles. Ainsi, certaines en détiennent, qui sont souvent la clé de leur succès, tandis que d'autres en sont dépourvues (leur idée ne dépasse guère, alors, le stade de la conception).

Certaines entreprises sont dotées de compétences centrales ainsi que de capacités organisationnelles. Ainsi, Sodiélec spécialisée dans la communication par hyperfréquence via

les faisceaux hertziens détient des compétences centrales très difficilement imitables mais aussi d'importantes capacités et arrive à combiner :

- La rapidité: ils disent être "performants sur les délais",
- L'innovation,
- La qualité, leurs produits sont d'ailleurs certifiés iso,
- L'acuité: ils sont "conscients de l'évolution et de la complexification de l'environnement."

TTI a, pour sa part, une démarche proactive grâce à d'importantes capacités. Cette entreprise vend aujourd'hui des images par satellite pour la prévision des crues (ex : tracé d'une autoroute), la classification des sols, l'étude de la progression des déserts…Et la performance naît grâce à une connaissance spécifique et à sa mise en œvre.

D'autres encore, comme Biophyderm, testeur de beauté pour les grands groupes de cosmétique, joue exclusivement sur la flexibilité. L'exploitation des compétences est, ici, grandement favorisée par l'existence de capacités organisationnelles.

Les entreprises qui connaissent d'importants problèmes pour commercialiser les applications de la technologie maîtrisée sont souvent dépourvues de capacités organisationnelles. C'est ainsi le cas du Vigicard (sorte de souris donnant le cardiogramme d'un patient par téléphone) qui, malgré la liberté promise aux malades cardiaques, n'est pas encore commercialisé. Le concepteur a oublié de répondre à des problèmes fondamentaux concernant la responsabilité et le paiement du cardiologue en bout de chaîne. De même, Occigerm qui a découvert un procédé permettant de transformer des déchets médicaux en déchets banaux stériles n'a pas réfléchi aux conditions nécessaires pour satisfaire le marché et notamment à l'intensité capitaliste nécessaire.

Alors que la présence de compétences centrales paraît liée à l'existence de technologies sophistiquées, la réussite de ces dernières passe par la maîtrise de capacités organisationnelles.

432. Ancrage " Marché "

Les conditions de développement de ce groupe paraissent particulièrement éclectiques. Aucune entreprise ne détient de compétence centrale à l'origine mais, alors que certaines en construisent d'autres se focalisent sur un segment spécifique et développent une capacité organisationnelle particulière ou d'autres encore, jouent la carte de la flexibilité à outrance…et obtiennent des résultats très variés. Néanmoins, quelques clés d'analyse se dégagent :

- Lorsque le marché est concurrentiel et sophistiqué, la réponse passe par le développement de compétences centrales.
- Une demande de marché banale peut être satisfaite par des compétences périphériques. En l'absence de concurrents, un marché même relativement sophistiqué peut être satisfait par des compétences périphériques, dès lors que l'entreprise détient des capacités de flexibilité.

1- Le sous-groupe ayant construit des compétences centrales, est constitué de deux entreprises, l'une spécialisée dans le conseil et l'autre a mi-chemin entre l'agriculture et le tourisme. Mais toutes deux répondent à un besoin global chez le client ciblé.

Le premier entrepreneur répond aux besoins en cadres supérieurs des PME : comme consultant annualisé, il assume des rôles divers, du chasseur de tête à l'expert comptable au conseil en stratégie en passant par le redressement d'entreprise. Le dirigeant est lui-même incapable de définir son métier : " Mon métier ? Il n'a pas de nom. J'interviens quand les patrons estiment qu'ils ont le feu chez eux. " L'offre pouvant répondre à ce type de besoin est donc éminemment sophistiquée. Pour y répondre, la trajectoire stratégique fut la suivante :

➢ Au départ, la compétence détenue était uniquement périphérique . Elle correspondait à celle d'un expert-comptable ayant une expérience d'entreprise. En revanche, il détenait de nombreuses capacités. Selon la typologie de Stalk, Evans et Schulmann, l'acuité, la rapidité et la qualité étaient présentes. Il connaissait bien le réseau et les problèmes des PME ; y répondait rapidement, en offrant un service complet, perçu , de fait, comme de qualité.

➢ Mais cette offre élaborée nécessita très rapidement d'évoluer vers des compétences centrales afin de conserver une position dominante. Pour ce faire, ce dirigeant a mis en place un

système de veille traduit pour ses clients dans une lettre contenant les principales informations sociales et fiscales. De même, il propose un service en ligne pour toutes les questions urgentes.

Le second cas répond aux besoins du tourisme rural : un couple d'Aveyronnais installé sur le causse de Séverac allie la production de fromage fermier, les gîtes ruraux et les promenades en dromadaires. Là encore, la demande à satisfaire est glo bale ; il s'agit de répondre aux besoins en dépaysement rural des touristes. Contrairement à l'expérience précédente, la trajectoire stratégique ne fut pas délibérée :

- Au départ, le couple possédait des ressources spécifiques comme le Pérails fermier mais ne les avait pas combinées en compétences centrales. Elles étaient monnayables mais aussi imitables. Très rapidement, le marché a atteint un volume qui dépassait les possibilités de ce couple de néo-ruraux. Lors de cette première expérience, les capacités pour renouveler (ou protéger) les compétences manquaient. L'acuité et l'agilité faisaient cruellement défaut.
- Peu à peu ces entrepreneurs ont su construire des synergies plus difficiles à imiter. Ceci s'est traduit par une offre davantage sophistiquée, alliant la production de fromages fermiers pour affirmer l'aspect traditionnel, les gîtes ruraux pour loger les touristes et les promenades en dromadaires pour les divertir. L'acuité a augmenté, le couple a su comprendre les besoins des clients et y répondre grâce à un service complet.

2- Un autre sous-groupe cible un segment de marché particulier. Ces trois entreprises, une dans le secrétariat, une dans le caoutchouc, une dans l'informatique, conservent avec leurs clients un rapport de force équitable grâce à la mise en œuvre de compétences périphériques sur un marché de proximité. La carte de la proximité est une formule gagnante dans la mesure où ces entreprises favorisent la flexibilité et la rapidité de réponse.

Ici les besoins du marché peuvent être plus ou moins sophistiqués mais sont satisfaits par une formule simple en l'absence de concurrents : la réussite tient moins à la détention de ressources ou compétences distinctives qu'au positionnement sur une niche de marché non convoitée par les autres entreprises. Cette démarche permet une réussite sur une plus ou moins longue période mais ne permet pas de construire des barrières à l'entrée.

3- Le troisième sous-groupe, constitué par des entreprises ancrées sur un marché large et détenant des compétences périphériques, est plus éclectique. Deux d'entre elles, la première cherchant à satisfaire les installations en équipements agro-alimentaires la seconde en métallurgie, vont de reconversions en reconversions et d'échecs en échecs. Elles semblent dépourvues d'une capacité essentielle : comprendre l'évolution de leur marché. Ceci se traduit moins par un important retard que par la non prise en compte du combat biaisé entre des grands groupes et une très petite entreprise.

La seule entreprise non déficitaire de ce sous-groupe a opté pour la sous-traitance. Une secrétaire et un électronicien au chômage ont racheté l'outil de production de leur ancienne entreprise et satisfont les commandes (en cartes électroniques) de certains clients. Le donneur d'ordre leur fournit quasiment tout, ce qui facilite la gestion de trésorerie. Il s'appuie sur une capacité organisationnelle particulière : la flexibilité, grâce, notamment, à l'embauche de personnel saisonnier. Il s'agit typiquement du cas où, une demande de marché banale est satisfaite par des compétences périphériques.

433. Ancrage "Produit"

Au sein de l'ancrage "produit", les formules gagnantes sont variées et ne correspondent pas exactement aux résultats précédents. Certes, la sophistication (ou non) du produit est une des clés de compréhension de la trajectoire stratégique, mais au sein des produits banals plusieurs explications semblent se dessiner. On peut ainsi noter l'existence de quatre micro-groupes :

- Le premier où la dimension technique du produit est importante et les compétences de l'entreprise centrales.
- Le second où le produit est banal mais où des ressources communes ont été combinées pour donner naissance à des compétences centrales.
- Le troisième où le produit banal se satisfait de compétences périphériques en présence d'un héritage historique fort.
- Le quatrième où le produit banal et les compétences périphériques pâtissent de l'absence de capacités organisationnelles.

Il est à noter que l'échantillon étudié ne détient pas d'entreprises ancrées " produit ", proposant des produits banals et détenant des compétences périphériques et des capacités organisationnelles. Il est donc impossible de conclure à l'opportunité ou non de cette configuration.

1- Le premier groupe est constitué d'une seule entreprise proposant des produits avec une dimension technique assez importante. Aussi, même si le critère stratégique fondamental demeure le produit, cette formule est proche de la formule technologie. Le spécialiste de Catana, numéro deux mondial du catamaran de croisière haut de gamme, a d'ailleurs commencé sa carrière avec une formule technologie puisqu'il a appliqué sa connaissance des matériaux composites dans la construction de murs d'escalade. Ce n'est que lors d'une seconde expérience qu'il s'est spécialisé dans le catamaran où il s'est forgé une réputation importante. Il a depuis affiné ses connaissances autour de cet unique produit. Il détient aujourd'hui une compétence à la fois très monnayable et difficilement imitable. Le caractère monnayable provient pour une large part de ses importantes capacités organisationnelles : outre l'innovation et la qualité, Catana détient une intensité capitaliste suffisante pour répondre aux exigences de différents marchés et comprend au mieux les besoins de ses clients.

2- Le second groupe réunit deux entreprises ancrées sur la formule produit et ayant développé des compétences centrales à partir de ressources banales.

Dans le commerce de bijoux, traditionnellement familial, M. Chekroun a su développer un réseau de bijouteries. Pour ce faire, cet entrepreneur a progressivement construit des compétences centrales en interconnectant diverses ressources banales, des connaissances en bijouterie, en marketing (M Chekroun est docteur en gestion), en informatique, un centre de formation... Plusieurs innovations sont nées de cette combinaison. Dès 82, le client peut interroger en vitrine un ordinateur pour avoir des informations sur les bijoux. En 92, ce dirigeant ose le bijoux or à " 18 carats " qui, bien que toujours prestigieux, devient plus abordable et favorise donc l'achat impulsif. Les capacités organisationnelles sont aussi présentes : l'outil informatique permet une gestion des achats et des livraisons très performantes. Ce dirigeant précise d'ailleurs : " dans une bijouterie traditionnelle, on ne réagit qu'au bout d'un an. Chez nous le stock tourne cinq à six fois plus vite ".

Le cas de Majar SA est quelque peu similaire. Reprise en 86 après dépôt de bilan, Majar SA est spécialisé dans le matériel agricole. Le produit est au départ très banal et les ressources le sont tout autant. Peu à peu, l'entrepreneur construit des compétences centrales en combinant trois ressources non spécifiques (la connaissance du matériel agricole, le design et la miniaturisation). Il propose depuis du matériel haut de gamme pour " Jardiniers du dimanche ". Ce virage a été possible grâce à d'importantes capacités organisationnelles et notamment à la perception précoce de l'émergence des jardins chez les personnes à hauts revenus.

3- Le troisième groupe est formé d'une seule entreprise. Spécialisée dans la fabrication de chaises (traditionnelles ou design), cette entreprise détient simplement des compétences périphériques mais les valorise grâce à un héritage historique fort. Ce dernier lui permet de bénéficier d'une réputation de sérieux bien établie.

4- Le dernier groupe réunit trois entreprises dépourvues de compétences centrales et de capacités organisationnelles.

Le cas de Xéris est le plus caricatural. Fabricant d'emballage décoré, Xéris souhaitait vendre leur créativité. Mais cette compétence est si facilement imitable que mêmes les prototypes sont copiés. Le marché est alors remporté par des suiveurs dépourvus de créativité mais détenant des capacités organisationnelles suffisantes pour servir les clients plus vite et à plus bas prix.

Les deux autres entreprises sont dans une situation moins périlleuse mais ne détiennent encore ni compétences centrales ni capacités organisationnelles.

Verfeuille, SARL de transformation de châtaignes ne cherche guère à s'adapter au marché. Aussi, elle est directement en concurrence avec les châtaignes italiennes, espagnoles portugaises et turcs, souvent récoltées et transformées à moindre coût. Aujourd'hui, il tente peu à peu de se positionner sur une niche stratégique et convoite un créneau " développement durable ". En effet, la transformation pouvant être qualifiée de biologique et les associés étant

sensibles aux conditions de travail des ouvriers, ils pensent peu à peu à monnayer cette spécificité.

La SARL le Fédou produit du fromage fermier qu'elle eu beaucoup de mal à valoriser lors de la création. Peu à peu, la prise en compte des desiderata des clients augmente (passage d'un fromage rond à un fromage en brique) et l'entreprise embauche un commercial.

A ce stade il n'est pas encore possible de dire que ces entreprises détiennent des compétences centrales ou des capacités organisationnelles mais ces dernières se construisent progressivement.

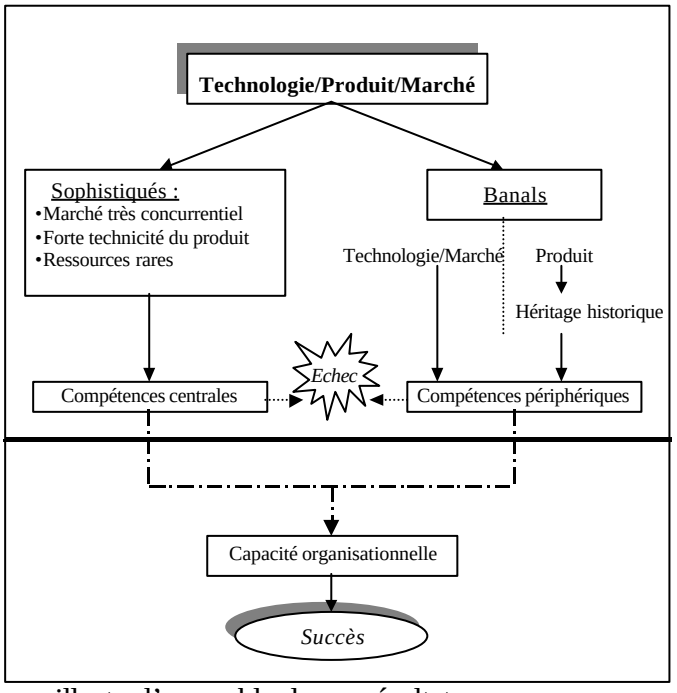
CONCLUSION

Les approches resource-based complètent opportunément l'approche adéquation pour comprendre le processus de structuration des jeunes entreprises : cet article a mis en évidence l'intérêt du triptyque ressources/compétences/capacités organisationnelles. Le succès à long terme d'une entreprise est supporté par la maîtrise de ces trois composantes. Néanmoins, cette maîtrise ne peut être instantanée au moment de la création. Aussi, la possession d'une seule caractéristique peut être suffisante lors de la création. Elle dépend d'un facteur de contingence essentiel qu'est la formule stratégique choisie.

Les formules stratégiques sont une clé d'entrée pertinente pour comprendre que les compétences centrales prônées par la théorie sur les ressources ne sont pas toujours nécessaires à la réussite d'une création, et au succès d'une jeune entreprise. Elles peuvent être produites par la suite, et ne le seront que si l'entrepreneur sait mettre en œuvre la spirale ressources/compétences/capacités évoquée précédemment.

La sophistication (des technologies, des marchés ou des produits) apparaît comme un point fondamental dans l'explication de la présence ou absence de compétences centrales. Si la sophistication semble aller de pair avec la possession de compétences centrales, la différence entre le succès et l'échec s'explique par la détention de capacités organisationnelles et notamment par la capacité à comprendre le marché. La sophistication paraît donc impliquer la détention du triptyque ressources, compétences, capacités.

A contrario, les technologies ou marchés banals se satisfont de compétences périphériques dans la mesure où l'entreprise détient les capacités organisationnelles suffisantes pour les exploiter. Le cas des produits banals est un peu particulier puisque des compétences périphériques sont complétées par un héritage historique fort pour donner lieu à des produits traditionnels.



Le schéma ci-dessus illustre l'ensemble de ces résultats.

Il apparaît toutefois difficile d'analyser les conditions de développement d'une jeune entreprise exclusivement sous l'angle de la sophistication. En effet, des marchés relativement sophistiqués peuvent se satisfaire de compétences périphériques, dès lors que l'entreprise détient des capacités de flexibilité et œuvre sur un secteur géographique peu concurrentiel.

Dans la plupart des expériences décrites, la pression de l'environnement concurrentiel était faible. Aussi, la réussite observée peut être considérée comme contextuelle. Qui sait si dans un environnement plus agressif, la possession de compétences centrales et de capacités ne serait pas nécessaire comme le suggère la littérature mobilisée ? Il est frappant de constater que les entrepreneurs de notre échantillon détenant une position forte sur le marché international sont dotés du triptyque gagnant ! Est-ce à dire qu'une réussite locale se satisfait d'une configuration simple alors qu'une position de leader requiert à la fois la présence de ressources spécifiques, de compétences centrales et de capacités pour les exploiter ? Les expériences locales sont-elles trop récentes pour avoir eu le temps d'initier véritablement la recherche des autres composantes? Seule une investigation longitudinale permettrait de lever ces différentes interrogations.

BIBLIOGRAPHIE

Asquin A. Sur le sentier des sciences de gestion, une interview d'Andrew Van de Ven, Revue Française de Gestion, octobre, 1999b

Asquin A. Une réflexion sur les principes morphogénétiques des organisations, VIIIe Conférence A.I.M.S,. mai, 1999a

Barney J., Organizational culture : can it be a source of sustained competitive advantage ?, Academy of Management Review, 11(3), 1986b, p.656-665

Barney J., Strategic factor markets : expectations, luck, and business strategy, Management Science, octobre 1986a, p.1231-1241

Barney J., Hansen M., Trustworthiness as a source of competitive advantage, Strategic Management Journal, vol 15, 1994, p.175-190

Black J., Boal K., Strategic ressources : traits, configurations and paths to sustainable competitive advantage, Strategic Management Journal, vol 15, 1994, p.131-148.

Bruyat C., Contributions épistémologiques au domaine de l'entrepreneuriat, Revue Française de Gestion, novembre décembre, 1994, p.87-99

Chandler A.D., Organizational Capabilities and the econoic history of the industrial enterprise, Journal of Economic Perspectives, 6 (3), 1992, p.79-100

Chandler A.D., Hagström P., Sölvell Ö., The dynamic firm, Orford University Press, 1998

Chatterjee S. and Wernerfelt B., The link between ressources and type of diversification : theory and evidence, Strategic Management Journal, vol 12, 1991, p 33-48

Dierickx I., Cool K., Asset stock accumulation and sustainability of competitive advantage, Management Science, 35(12), december, 1989, p 1504-1511

Dosi G., Teece D., Winter S., Les frontières des entreprises, Revue d'Economie Industrielle, 1er trim., 1990

Fujimoto T., Reinterpreting ther Ressource-Capability view of the firm : A case of the developpement-production systmes of the japanese auto-makers, in Chandler et alii (eds) (1998)

Gartner W., Who is an entrepreneur ? is the wrong question, American Journal of Small Business, spring, 1988, p.11-32

Grant R., The ressource-based theory of competitive advantage : implications for strategy formulation, California Management Review, Spring 1991, p 114-135.

Hamel G. and Prahalad C.K., The core competence of the corporation, Harvard Business Review, may-june, 1990, p.79-91

Hitt M., Ireland D., Corporate distinctive competence, strategy, industry and performance, Strategic Management Journal, vol 6, 1985, p.273-293

Hofer, Schendel Dan, Strategy formulation : analytical concepts, MN West, Saint Paul, 1978

Julien P.A., Bruyat C., L'entrepreneur, "un gars b'en ordinaire… !", Réflexion sur le besoin de repenser la fonction entrepreneuriale dans nos économies, Revue Organisation, 7(1), hiver 1998, p.43-55

Marchesnay M., Julien P.A., The small business as a transaction space, Entrepreneurship and Regional Development, 2(2), 1990, p267-277

Markides C., Williamson P., Corporate diversification and organizational structure : a ressource-based view , Academy of Management Journal, april, 1996, p 340-367.

Marschenay M., Le management stratégique, in Julien, Les PME bilan et perspectives, Economica, 1997

Martinet A.C., La lecture stratégique du diagnostic global, in Marion, Diagnostic d'entreprise : méthode et processus, Economica, 1999

Martinet A.C. , Stratégie, Vuibert, Paris, 1982

Métais E., Intention stratégique et transformation de l'environnement concurrentiel, Thèse de doctorat de Gestion, IAE d'Aix-en-Provence, décembre 1997

Milan G., La plate-forme stratégique dans un environnement instable, Revue Française de Gestion, novembre-décembre, 1991

Penrose E., The theory of the growth of the firm, Oxford University Press, 1959

Penrose E., Biological analogies in the theory of the firm, The American Economic Review, december, 1952, p 804-819

Peteraf M., The cornerstones of competitive advantage : a ressource-based view, Strategic Management Journal, vol 14, 1993, p179-191

Reed R. & de Fillippi R., Causal ambiguity, barriers to imitation, and sustainable competitive advantage, Academy of Management Review, 15(1), 1990, p.88-102

Rowell T., Dent-Micalleff A., Information technology as competitive advantage : the rôle of human, business and technoly ressources, Strategic Management Journal, 18(5), 1997, p.375-405

Saporta B., La création d'entreprises : enjeux et perspectives, Revue Française de Gestion; novembre décembre, 1994, p.74-86

Selznick, Leadership in administration, Harper and Row, New York, 1957

Simon Hermann, « Les champions cachés de la performance », Dunod, Paris, 98

Stalk G., Evans P., Schulman L., Competing on capabilities : the new rules of corporate strategy, Harvard Business Review, march-april, 1992, p.57-69

Tampoe M., Exploiting the core competences of your organisation, Long Range Planning, 27(4), 1994, p 66-77

Teece D-J, Pisano G., Shuen A, Dynamic capabilities and strategic managment, Strategic Management Journal, vol.18, août, 1997, p.509-533

Wernerfelt B., A ressource-based view of the firm, Strategic Management Journal, vol.5, 1984, p.171-180

Wernerfelt B., Consumers with differing reaction speeds, scale advantages and industry structure, European Economic Review, 24, 1984, p.257-270

Wernerfelt B., The ressource-based view of the firm : ten years after, Strategic Management Journal, vol.16, 1995, p.171-174

DE LA MISSION PREMIERE D'UNE ECOLE D'INGENIEURS, L'ECOLE DES MINES DE DOUAI, A L'ACCUEIL DE CREATEURS D'ENTREPRISES

BLIER Martine, responsable "d'APUI" (Accompagnement des Projets Utiles et Innovants) et de la filière "Entrepreneur",

Ecole des Mines de Douai
941 rue Charles Bourseul
BP 838
59508 Douai ;
Téléphone : 03 27 71 22 22
Télécopie : 03 27 71 25 25

INTRODUCTION

Créée à l'origine pour développer des compétences répondant aux besoins des compagnies minières, l'Ecole des Mines de Douai a, en 120 ans d'existence, prouvé sa faculté d'adaptation aux mutations technologiques et à l'évolution des besoins industriels, en développant des formations continues diplômantes, et en adaptant son activité de recherche à la demande des entreprises industrielles.

Sous tutelle du Ministère en charge de l'industrie, elle entretient avec celle-ci des relations privilégiées. Très tôt, elle participe au développement économique de la Région en particulier par le biais de la création d'entreprises.

La valorisation de produits nouveaux, tout comme l'amélioration ou la création d'un procédé de fabrication, est, dans toutes les structures d'accompagnement à la création d'entreprises qui, sous des noms différents, mais avec un seul objectif, se sont développées depuis les années 1980, l'idée directrice de la démarche engagée. La création d'emploi est une conséquence recherchée de la création d'activité.

La prise de conscience de la nécessité de développer tant la culture entrepreneuriale que l'accompagnement des projets est maintenant générale. Parallèlement au développement des structures d'accompagnement à la création d'entreprises, l'entrepreneuriat est enseigné dans un nombre sans cesse croissant d'établissements d'enseignement supérieur.

Ces choix d'évolution se trouvent confortés par les pouvoirs publics, qui ont dernièrement souligné, par la mise en place d'un dispositif destiné à renforcer les moyens existant d'incubation des projets technologiquement innovants, leur volonté d'encourager la valorisation des résultats de la recherche des laboratoires, la mise en relation des innovations et des hommes pouvant les faire aboutir à la création d'entreprises et donc d'emplois.

1. PRESENTATION DE L'ECOLE DES MINES DE DOUAI

1.1 Créée pour former les maîtres ouvriers mineurs…

Créée le 27 mars 1878 par décret du Président de la République, le Maréchal de Mac Mahon, sous le nom d' "Ecole des Maîtres Ouvriers Mineurs", l'Ecole des Mines de Douai a pour mission originelle la formation des "Maîtres ouvriers" ou contremaîtres pour les Houillères du Bassin du Nord Pas de Calais. Jusque dans les années 1960, elle aura une mission unique de formation et transmettra à des jeunes les compétences requises par le monde de l'industrie, essentiellement minière, à partir des besoins exprimés par les industriels eux-mêmes et par les structures périphériques de ce milieu professionnel.

1.2 …elle favorise la promotion par la Formation continue Diplômante(FCD) dès les années 60

En 1960, la "section complémentaire" d'ingénieurs est créée à la demande de plusieurs secteurs industriels pour compléter la formation de leur personnel et valoriser les acquis professionnels (l' "ingénieur maison" peut ainsi obtenir un diplôme). Les premières formations

s'adressent à des anciens élèves, puis le public s'élargit. Cette évolution favorisera la diversité des publics en formation, source d'ouverture et d'enrichissement mutuel entre les élèves puisque, à côté des jeunes sans aucune formation ou expérience préalable, apparaissent des adultes ayant une expérience professionnelle, motivés par leur volonté d'améliorer leurs compétences.

C'est ainsi pour l'école des Mines de Douai l'occasion de confirmer sa vocation de promotion sociale.

1.3 Ecole d'Ingénieurs

Les années 60 voient la récession de l'exploitation minière. L'Ecole s'ouvre à d'autres secteurs industriels et modifie fondamentalement ses formations. Le recrutement des élèves a lieu à l'issue de la première année de classes préparatoires

Le diplôme d'ingénieur de l'Ecole est reconnu par la commission des titres d'ingénieurs en 1966.

Pour mémoire, dans le milieu des années 1980, l'Ecole diplôme chaque année environ 70 ingénieurs par la voie de la formation initiale et 25 par la voie de la formation continue diplômante.

1.4 Recherche

A partir des années 1970-1980, le développement des moyens des laboratoires de l'Ecole et ses liens avec l'industrie conduisent l'Ecole à mener des travaux d'essais, d'analyses ou d'expertises à la demande d'industriels. Elle facilite ainsi le développement d' entreprises qui ne disposent pas en interne de moyens suffisants pour répondre à des problématiques technologiques de natures variées. Elle renforce une confiance existante en assurant une veille technologique et un soutien scientifique efficace pour un certain nombre d'entreprises en particulier au niveau régional.

L'école se positionnera de manière durable sur le créneau de la recherche appliquée.

C'est à partir d'études à court terme de type expertises qu'ont souvent été initiées des recherches permettant de comprendre les phénomènes observés afin de proposer des solutions d'amélioration des procédés mis en jeu. La recherche, de sa mise en place à aujourd'hui, restera essentiellement appliquée à la résolution de problèmes posés par l'industrie ou la société.

Ces besoins industriels, exprimés ou pressentis peuvent donner lieu à des études ponctuelles ou à des analyses et essais, mais aussi à des développements théoriques originaux et significatifs susceptibles de justifier des travaux de thèse.

Les relations étroites établies entre l'Ecole des Mines et les universités régionales permettent la soutenance de thèses de doctorat. Ainsi, c'est environ quinze thèses qui sont soutenues chaque année, conduisant à la présentation de près de 200 communications par an à des colloques et la publication d'articles aux niveaux national et international.

1.5 Le positionnement actuel

L'Ecole est aujourd'hui un établissement d'enseignement supérieur placé sous la tutelle du Ministère chargé de l'Industrie.

Avec 200 diplômés par an dont une vingtaine par la voie de la formation continue diplômante, l'Ecole forme environ 1% des ingénieurs français.

Son directeur est également Directeur Régional de l'Industrie, de la Recherche et de l'Environnement de la région Nord Pas de Calais.

Cette particularité favorise les relations privilégiées avec l'industrie et participe étroitement à la symbiose Enseignement-Recherche-Transfert de Technologie-Aide Technique à l'industrie.

Les partenariats forts reposent tant sur les activités des élèves que sur les travaux des laboratoires existants avec des grands groupes industriels ou des centres techniques.

De nombreux protocoles de coopération existent avec des universités et des centres de recherche aussi bien en France qu'à l'étranger. Ils permettent, en particulier, à une trentaine d'étudiants d'effectuer leur dernière année d'études à l'étranger.

2. LA STRUCTURE D'ACCOMPAGNEMENT A LA CREATION D'ENTREPRISES

2.1 Le Nord Pas de Calais, une région industrielle en mutation technologique

La création de l'école a été liée à l'activité charbonnière régionale, ses principaux développements se sont ensuite effectués en relation avec le Génie Civil et les industries de la mécanique, composantes importantes du tissu industriel régional.

A chaque évolution, l'Industrie a été un élément moteur du changement. Par exemple, les crises pétrolières des années 70 ont conduit à la création d'un département "Energétique Industrielle"; l'émergence des matériaux nouveaux a entraîné la création d'un département "Technologie des Polymères et Composites" et la prise en compte des impacts industriels sur l'environnement celui de "Chimie Environnement".

Des représentants des différents métiers correspondants ont toujours été membres des instances de l'Ecole, Conseil d'administration et Comité de la Recherche et de l'Enseignement.

Les liaisons fortes avec le monde industriel ont été maintenues au cours du temps par le biais de la recherche, du transfert de technologie, des travaux personnels (études bibliographiques et travaux de recherche en particulier) et des stages des élèves et par le réseau de ses anciens élèves.

Tout ceci souligne que la situation économique de la région est au cœur des préoccupations de l'Ecole.

2.2 Création de la Nursery d'Entreprises

Au milieu des années 80, la récession des Houillères du Bassin du Nord et du Pas de Calais, et le besoin de création d'emplois en France et en Région Nord-Pas-de-Calais conduisent l'Ecole à une réflexion sur la manière d'aider à la création d'unités nouvelles.

De cette idée naîtra la nursery d'entreprises. La notion de "produit nouveau" suivie du concept de valorisation de ce produit, est alors l'idée de base pour amener à la création d'une entreprise.

La "nursery d'entreprises" démarre son activité en septembre 1984 et expérimente deux modes de conception et de création de produits :

* Le premier permet, par l'aménagement du cursus pédagogique, à certains élèves-ingénieurs ayant des idées de produits, de les concrétiser.

* Le second donne la possibilité à des ingénieurs d'entreprises ou des personnes extérieures à l'Ecole, justifiant d'un bon niveau, de bénéficier du support des laboratoires pour développer leur produit.

Le projet est évalué par un comité de sélection, constitué pour moitié de permanents de l'Ecole et pour moitié de personnalités extérieures requises en fonction de leur compétence et de leur lien avec l'Ecole (FINORPA, DRIRE, CCI, ANVAR…). La sélection est basée sur les critères d'adéquation des compétences du candidat et la nature du projet envisagé, l'opportunité du travail scientifique par rapport aux laboratoires de l'Ecole et surtout la consistance de l'innovation apportée par l'idée elle-même.

Après l'évaluation du projet, et après son développement, sa valorisation se concrétise soit à l'intérieur d'une entreprise existante, soit dans le cadre d'une création d'entreprise.

Dans l'une ou l'autre formule, l'Ecole des Mines de Douai apporte son support scientifique et logistique; dans le deuxième cas, les créateurs d'entreprise bénéficient de locaux pour la mise au point de leur projet.

Au fil du temps, la personnalité propre du ou des porteurs de projet s'est révélée prépondérante dans la réussite du projet, tout comme l'adéquation entre les capacités de l'homme et l'ampleur du projet

De même, les différents projets suivis par l'Ecole des Mines de Douai font ressortir que la complémentarité des différents intervenants (les "associés" eux-mêmes ou des intervenants extérieurs) est un élément facilitant.

Par contre, l'intervention de la structure d'accompagnement tant sur la recherche de compétences externes nécessaires au porteur initial du projet que sur la constitution de l'équipe

d' "associés" reste délicate. Les relations humaines entre le porteur de projet et le conseiller doivent, pour permettre une intervention efficace, être basées sur une totale confiance.

Pour cerner la personnalité du candidat à l'entrée, une analyse graphologique sera parfois pratiquée, mais rapidement abandonnée car n'apportant pas de réelle plus value au créateur d'entreprise. Les expériences permettent d'afficher un certain nombre de critères de sélection mais les modalités de traitement de cet aspect de la construction du projet d'entreprise n'ont pas à ce jour trouvé de solution unique.

Plusieurs expériences d'admission d'équipes ont été effectuées. De manière systématique, leur constitution avait été faite, préalablement à l'admission à la Nursery, en fonction des affinités des créateurs et non en fonction d'une analyse de la complémentarité de leurs compétences respectives.

2.3 Une question toujours d'actualité : la valorisation des travaux de recherche

L'Ecole des Mines de Douai, dont l'activité de recherche est toujours restée très proche des problèmes industriels, bénéficie d'un positionnement avantageux pour porter dans le monde économique les sujets traités au cours d'une thèse par exemple. Malgré cet avantage, les difficultés constatées lors du transfert d'un travail de recherche dans le secteur industriel sont réelles et ne peuvent en aucun cas être minimisées.

La pratique ancienne qui permettait à de jeunes, de formation ingénieurs ou chercheurs, d'apporter à leur entreprise d'accueil les connaissances acquises auprès des enseignants chercheurs, au cours de leur thèse voire même pendant leurs études n'est plus envisageable pour de multiples raisons. L'une d'elles est l'évolution rapide des sciences, et l'étendue des connaissances théoriques nécessaires dans les laboratoires et les industries. La rupture de la chaîne de transfert d'une idée d'un milieu à un autre entraîne la perte des compétences acquises par non-utilisation de celles ci.

La valorisation des travaux de recherche ne peut plus être laissée à la discrétion du chercheur. Aujourd'hui, la valorisation est, au même titre que la formation initiale et la formation continue, une des missions de l'enseignement supérieur.

2.4 Une action menée en relation avec un réseau de partenaires de compétences complémentaires

L'Ecole des Mines de Douai se différencie dès l'origine de ce qui se fait dans d'autres établissements ou organismes régionaux puisqu'elle propose à des personnes extérieures d'intégrer ses locaux et d'y bénéficier de toutes les aides matérielles disponibles sur place (laboratoires, centre de documentation, etc…). Dans certains cas, les personnes hébergées bénéficient d'une bourse, au même titre que les élèves-chercheurs.

Cette originalité ne sera jamais synonyme d'isolement car dès le début de l'activité de la nursery, des contacts sont noués avec les autres structures existantes telles que l'ICAM (Institut Catholique d'Arts et Métiers), HEI (Ecole des Hautes Etudes Industrielles), l'ISEN (Institut Supérieur d'Electronique du Nord) ou le CTTN d'Hellemmes (Centre d'Innovation et de Transfert Technologique du Nord).

Une des forces de la nursery est de constituer un réseau de relations variées. Elle utilise le réseau d'industriels, partenaires habituels de l'Ecole, les contacts privilégiés avec la DRIRE et développe ses relations pour faire face à des demandes sortant du domaine des compétences de l'école (conseil juridique et fiscal, expertise comptable, étude de marché et de concurrence, conseil en brevet d'invention, recherche de localisation, formation en gestion et marketing, connaissance des réseaux financiers et sociétés de capital risque).

Ce réseau de partenaires a permis à la structure d'accompagnement de création d'entreprises de l'Ecole des Mines de se limiter assez strictement à l'étude des questions techniques qui se posent lors de l'élaboration du prototype ou de la finalisation du projet.

L'Ecole des Mines de Douai apporte au porteur de projet une plus value spécifique en apportant son savoir-faire au développement technologique du prototype. Par contre, dans le but d'augmenter les chances de succès des entreprises créées, elle doit convaincre les candidats

entrepreneurs de se tourner vers les spécialistes de la partie concernée pour étudier l'ensemble des éléments du plan d'affaire.

Les écueils que les créateurs d'entreprises peuvent rencontrer sont ainsi sinon supprimés, du moins amoindris.

2.5 Evolution en Incubateur Technologique

2.5.1 Une évolution de vocabulaire plus que de l'objectif…

Depuis sa création, sous le nom de nursery, puis pépinière, (qui recouvre maintenant une autre phase de développement des projets), ou depuis quelques mois APUI (Accompagnement des Projets Utiles et Innovants), dernière appellation de l'Incubateur Technologique de l'Ecole des Mines de Douai, la structure d'accompagnement des projets de création d'entreprises technologiquement innovantes a peu varié.

Le positionnement en amont de la création de l'entreprise, alors qu'il subsiste beaucoup d'interrogations sur la viabilité économique de l'idée émise par le porteur de projet, a été maintenu.

Le développement régional d'un réseau de ruches ou pépinières a permis de prévoir la poursuite de l'accompagnement des projets issus de l'incubateur technologique ainsi que la prise en charge des projets de création d'entreprises plus matures, disposant d'un plan d'affaire finalisé et dont la réussite est théoriquement garantie. L'incubateur gardera le risque du développement d'un produit technologique, issu ou non de la recherche. Pour qu'il ait un avantage concurrentiel, le produit se devra également d'avoir un caractère innovant.

APUI accueille actuellement 8 projets.

Pour poursuivre les actions engagées, le 23 Septembre 1999 des conventions de partenariat ont formalisé les relations qui existent depuis de nombreuses années avec les deux CEEI régionaux (Centre Européen d'Entreprise et d'Innovation).

2.5.2 … Mais des liens qui se renforcent avec les activités d'enseignement.

Toutefois, il faut souligner que l'Ecole des Mines de Douai a participé à la création d'activités industrielles à la fois par la création d'entreprises mais aussi par l'intermédiaire des ingénieurs diplômés, à l'intérieur d'entreprises existantes, par création d'unités ou services.

S'il est difficile de quantifier le nombre d'anciens élèves ayant créé une unité ou un service à l'intérieur d'une entreprise existante au cours de leur carrière professionnelle, on peut à ce jour compter 24 entreprises ayant utilisé ou utilisant les services de la structure d'incubation sous l'une ou l'autre de ses terminologies. De même, on peut estimer à "1" ancien par promotion le nombre d'anciens élèves ayant créé leur société ou repris une société existante au cours de leur carrière.

Le passé de l'Ecole et ces quelques constatations ont quelque peu modifié l'angle de vision initiale.

Partie d'une idée de produit nouveau, la création d'entreprise est redevenue un pari humain. Prenant en compte l'obligation de se différencier, par l'innovation pour les projets qui concernent APUI, l'étude de faisabilité de création doit prendre en compte la compétence et la motivation du porteur de projet.

En poursuivant ce raisonnement, on arrive à la conclusion que si les idées de création d'entreprises, de produits nouveaux, ou même d'innovation technologique existent, le nombre de porteurs de projet motivés et compétents est insuffisant. A partir de cette constatation on arrive à l'obligation d'une action de sensibilisation et de formation à l'esprit entrepreneurial.

A l'Ecole des Mines de Douai, l'ensemble des actions relevant de cette démarche portera le nom de filière Ingénieur Entrepreneur. La création de cet enseignement est à ce point de vue révélatrice. Le message apporté est clair : des idées existent. Un individu ayant la volonté de créer son entreprise trouvera une idée.

A l'opposé, il est parfois compliqué d'amener un individu ayant une idée à la carrière de "Manager" nécessaire à la direction d'une entreprise.

APUI, parmi les 8 projets accueillis à ce jour, héberge différents parcours, depuis le chercheur qui souhaite transformer les résultats de sa thèse en produit commercialisable, jusqu'à l'ingénieur, qui voulant créer son entreprise, a cherché parmi les brevets déposés à l'INPI

(Institut National de Propriété Industrielle) et non exploités une idée de produit support de création d'entreprise, en passant par le salarié qui étudie la viabilité économique d'un produit, objet d'un brevet déposé par l'Ecole des Mines de Douai.

3. QUEL CANDIDAT, POUR UNE CREATION D'ENTREPRISE TECHNOLOGIQUEMENT INNOVANTE ?

La première des difficultés de la création d'entreprise technologiquement innovante réside dans la recherche du porteur de projet. Si le besoin "d'indépendance" peut conduire à la création d'entreprises, il y a nécessité de disposer d'un ensemble de qualités : goût du risque, compétences scientifiques et techniques (pour le développement d'un projet technologiquement innovant), gestion, commerce…

Il convient, pour comprendre ce secteur très particulier, d'analyser les difficultés rencontrées lors des différentes expériences accompagnées par APUI dans le passé.

Trois possibilités peuvent être exploitées

3.1 Création d'une entreprise dès l'acquisition du diplôme d'Ingénieur.

C'est le cas de la première entreprise aidée en 1985 par la nursery. Un binôme d'élèves de l'école, qui avaient commencé une réflexion durant leurs études, a réussi à créer une entreprise moins d'un an après leur sortie de l'école.

Phénomène encore marginal, la création d'une entreprise dès la fin des études peut se développer rapidement sous réserve de soutien multiforme, scientifique et technique bien sûr, mais aussi financier, d'encadrement, d'apport de conseils voire d'expertises.

Un jeune créateur d'entreprise a besoin, pour réussir, de compléter sa formation scientifique et technique par une formation générale et humaine de grande qualité. Il est également indispensable que ce porteur de projet ne reste pas seul et bénéficie facilement du soutien des spécialistes dans les domaines ou le dossier requière une compétence supérieure à celle du porteur de projet.

Le manque de capitaux, l'absence de relations professionnelles restent toutefois des difficultés à ne pas négliger.

La mise en place de la formation "Ingénieur-Entrepreneur" cette année, le concours national d'aide à la création d'entreprises de technologies innovantes organisé à l'initiative du Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie sont efficaces puisque 5 élèves ont déposé un dossier de candidature.

3.2 Le développement de nouveaux produits.

Issue de la demande d'un industriel, dans le cadre d'un transfert de technologie par exemple, une idée de produit nouveau peut motiver un porteur de projet. Toutes les solutions peuvent être utilisées pour susciter l'intérêt d'un élève ou d'un élève chercheur lors des premiers développements du produit.

Sans présenter de façon exhaustive les programmes d'enseignement, il faut rappeler que les élèves effectuent au cours de leur scolarité trois stages : deux études bibliographiques, un travail de recherche encadré par des enseignants-chercheurs de l'école et un projet de fin d'étude.

Le projet pédagogique de l'Ecole des Mines de Douai conduit logiquement les élèves à être fortement impliqués dans les évolutions technologiques du monde industriel qui les entoure. Pour une demande industrielle nécessitant des travaux de recherche, c'est un élève-chercheur (élève de l'Ecole des Mines ou universitaire), préparant une thèse dans le cadre d'un contrat CIFRE par exemple ou soutenu par une bourse, qui effectuera l'étude. Une fois ces travaux de recherche terminés, il est possible d'en exploiter les résultats dans le cadre de la création d'entreprise si l'opportunité se confirme.

3.3 La valorisation de la Recherche.

Le caractère appliqué des recherches menées à l'Ecole des Mines de Douai et, généralement, dans les Ecoles d'ingénieurs, de même que le soutien et le transfert de technologies vers l'industrie mettent les écoles en bonne place pour valoriser les résultats de leurs recherches par des applications concrètes pouvant aller jusqu'au dépôt de brevets.

En revanche, le chercheur ne franchit pas facilement le pas qui l'amènerait à développer industriellement son produit et, donc, à créer une entreprise. Il convient donc, de convaincre et de donner les moyens aux chercheurs de valoriser les résultats de leurs recherches par la création d'entreprises.

L'incubateur technologique est un milieu protégé qui donne dans la durée les moyens matériels et financiers à un chercheur d'étudier sous un angle économique le projet qu'il a mis au point sur le plan technique. En parallèle, il peut permettre les rencontres entre le chercheur, porteur initial du projet, qui ne veut prendre en charge que l'étude des questions scientifiques et une autre personne éventuellement issue de la filière "Ingénieur Entrepreneur" qui deviendrait partenaire économique.

L'objectif unique est de transférer vers une entité industrielle l'idée émanant de la recherche d'un produit susceptible d'entraîner un développement économique. La préservation des intérêts tant du laboratoire d'origine que du chercheur reste une préoccupation quotidienne.

4. DE LA NECESSITE DE CREER UN ENSEIGNEMENT SPECIFIQUE EN PARALLELE DE LA STRUCTURE D'ACCUEIL DE PROJETS

Une quinzaine d'années d'expérience dans ce domaine fait apparaître clairement que la création d'entreprise ne se décrète pas. Il est par contre nécessaire d'améliorer la formation des jeunes ingénieurs et chercheurs à l'innovation et à la création d'entreprises. Il convient de favoriser l'esprit d'initiative, d'ouverture et de créativité par un accompagnement des étudiants de façon à permettre à un certain nombre d'entre eux, volontaires, de s'orienter vers la création d'entreprises.

4.1 L'exemplarité

L'exemple est un moteur et la proximité d'une structure de développement d'entreprises favorise la transmission aux élèves-ingénieurs dans un premier temps, aux élèves-chercheurs ultérieurement, d'un message du type : la création d'entreprise vous est possible.

Dans un premier temps, en s'appuyant sur ces constatations, l'école procède, dans le cadre de la sensibilisation, par présentation à l'ensemble de ses étudiants d'un certain nombre de cas vécus : retour d'expériences en essayant de présenter différents parcours, avec ou sans expérience professionnelle, sans condition de diplômes, avec des ambitions aussi diverses que possibles. Ces conférences ne sont pas obligatoires, mais intéressent un grand nombre d'étudiants.

4.2 Les principes de base de la filière entrepreneur

Le choix fait par l'Ecole des Mines de Douai est de favoriser les vocations naturelles, de révéler les vocations latentes, et d'amener à la réflexion les élèves intéressés par la création d'entreprises mais n'osant prendre de décision.

L'Ecole a donc émis un certain nombre d'hypothèses de travail avant de mettre en place "la filière entrepreneur" :

- la création d'entreprise est plus liée à la maîtrise du processus de mise en œuvre des outils fonctionnels (production, comptabilité, gestion, marketing…) qu'à leur connaissance approfondie.
- l'objectif du porteur de projet, que cet objectif porte sur le produit à développer ou qu'il soit constitué de la volonté de créer son outil de travail, est prépondérant dans la conduite de celui-ci.

- il est toujours possible de recourir à un spécialiste du droit, du code du travail ou à un scientifique dans un domaine connexe à celui du produit développé quand un problème précis est clairement posé.

- il convient de construire une compétence à manager un projet, une équipe, une entreprise. Cette dernière affirmation découle directement de l'observation de la mortalité des jeunes entreprises qui pêchent souvent par excès de confiance dans l'organisation de départ.

Cette compétence à manager, c'est à dire à diriger, n'est pas une connaissance au sens communément admis dans les domaines de références scientifiques dans lesquels les ingénieurs ont parfois tendance à se retrancher. C'est la capacité à orchestrer un savoir collectif de manière à le décliner en actes complémentaires avec un objectif unique. On peut ainsi isoler le savoir du savoir-faire et différencier la qualification et l'expérience de la mise en œuvre d'un potentiel quelconque (technique, humain, juridique, commercial, économique ou autre…).

4.3 La "formation action"

La sensibilisation initiale des étudiants de l'Ecole des Mines est répartie sur les deux premières années. Elle inclut, comme il a été dit plus haut, des conférences de sensibilisation destinées à l'ensemble des étudiants, puis des séminaires librement choisis par les élèves, organisées pour des groupes d'environ quinze participants.

Pour les étudiants intéressés par un développement approfondi de cette réflexion, soit environ 15 % de la promotion, une "formation action" est mise en place durant les deux dernières années de formation.

Elle consiste en la préparation d'un plan d'affaire complet en recourant à des professionnels de la question abordée et en restant le plus possible à l'extérieur d'une réflexion scolaire : discussion avec des professionnels de secteurs très variés (banque, APEC (Agence pour l'Emploi des Cadres), juriste, INSEE, INPI…). La structure de cette méthode d'enseignement a été mise en place dans le cadre d'un partenariat avec la régie des ruches du Nord.

Le thème, sujet de la création d'entreprise qui permettra le développement de la méthode, est choisi par l'élève ou par un groupe d'élèves. Il sera d'autant plus constructif pour l'étudiant qu'il est proche de la faisabilité. Il est par contre évident que des projets purement théoriques sont des supports de travail valables lorsque l'étudiant est encore dans une phase de réflexion par rapport à la création d'entreprise. Si l'étudiant a pour objectif de travailler dans un grand groupe et choisit la filière entrepreneur pour acquérir un savoir utile à la gestion de projets en entreprise, il sera également conduit à un projet théorique durant sa scolarité.

5. ET L'AVENIR?

5.1 Les jeunes et la création

5.1.1 Le constat

Pour reprendre les chiffres de l'APCE (Agence pour la Création d'Entreprises) (sondage IFOP avril 1998), 26% des français de 20 à 57 ans ont été chefs d'entreprise, ont abandonné l'idée ou ont l'intention de le devenir. Le goût d'entreprendre existe donc réellement en France et il faut chercher d'autres causes au faible nombre de créations d'entreprises.

7% de cette catégorie d'âge, soit plus de 2 millions de personnes, disent avoir l'intention de créer.

1 200 000 personnes ont un projet précis. 600 000 ont l'intention de créer dans les 18 mois

Il existe donc une possibilité importante de trouver des porteurs de projet motivés.

5.1.2 La place des jeunes dans la création d'entreprises

Les chiffres suivants proviennent du rapport annuel APCE 1998

Le taux de survie des entreprises créées varie suivant l'âge du créateur de 45 à 52,9%.

	Moins de 25 ans	25 à 29 ans	30 à 39 ans	40 à 49 ans	50 à 59 ans	60 ans et plus	Ensemble
Taux de survie de l'entreprise	47,2%	45,0%	50,2%	52,9%	52,4%	43,7%	49,6%
% de créateurs/ repreneurs par tranche d'âge	4,4%	11,6%	16,1%	32,5%	26,3%	9,1%	100%

Les jeunes (moins de 29 ans) sont les créateurs de 15% des entreprises créées.

On complétera cette information par le fait que la majorité des entreprises créées l'est par des créateurs ayant moins de 3 ans d'expérience professionnelle :

Expérience	Aucune	Moins de 3 ans	3 à 10 ans	Plus de 10 ans
Taux de survie	39,2	43,3	55,1	60,9
% des créateurs repreneurs	39,0	12,0	23,0	26,0

Près de 4 créateurs sur 10 se lancent sans expérience. Le taux de survie des entreprises créées est alors de plus de 10 points inférieur à la moyenne d'un taux de survie déjà très bas.

De l'ensemble de ces chiffres on peut déduire que, si les jeunes diplômés sont minoritaires en tant que créateurs d'entreprises, ils sont néanmoins bien présents. Ils disposent de caractéristiques intéressantes permettant de dynamiser le tissu industriel : perspective d'une vie active longue, possibilité de démultiplier les expériences, capacité de rebondir.

Les critères portant sur la santé ne sont pas cités par l'APCE mais la quantité de travail nécessaire à la création d'une PMI est de l'avis général très importante et ne peut être supportée qu'avec une bonne santé.

Les jeunes ont là un avantage indéniable.

Leur fragilité relative, renforcée par le fait qu'ils sont également fréquemment sans expérience professionnelle, mérite une prise en compte très en amont, soit par une formation adaptée au projet professionnel, soit par un accompagnement diversifié comprenant à la fois la possibilité d'accéder à des conseils dans des secteurs différents (économique, juridique, scientifique…) et des mesures d'accompagnement financier pendant le développement du projet.

Les mesures d'accompagnement financier devront se poursuivre jusqu'à la création proprement dite de l'entreprise pour permettre une capitalisation suffisante. Ce qui est toujours une difficulté est parfois une cause d'abandon de projet dans le cas d'entreprises technologiques créée par un jeune.

5.1.3. L'intérêt d'une formation adéquate des ingénieurs à l'entrepreneuriat

L'objectif de la formation à l'entrepreneuriat que plusieurs écoles mettent en place doit être de donner aux étudiants une méthode de travail pour la création d'une entreprise en tenant compte des avantages et des forces de cette catégorie particulière.

Le travail sur la motivation sera d'autant plus efficace qu'il commence tôt dans la formation. En région Nord Pas de Calais, des expériences intéressantes de sensibilisation à la création d'entreprises sont menées dès l'école primaire et se poursuivent dans les collèges et lycées. La motivation ne constitue pas le seul moteur du succès, elle sera par contre une aide certaine pour aider à gérer le quotidien.

La mise en évidence de la nécessité à être opportuniste doit être développée.

Il peut être utile d'insister sur le fait que l'expérience professionnelle pour être très positive doit avoir été acquise dans le même secteur d'activité et, de préférence, dans une petite entreprise (source APCE).

5.1.4 Les perspectives de développement de l'Ecole des Mines de Douai dans ce processus

Le cursus de formation de l'Ecole des Mines de Douai développe l'esprit d'initiative des élèves-ingénieurs, leur ouverture d'esprit et leur créativité tout au long de leur scolarité et cela grâce :

- aux différents stages qu'ils effectuent en entreprise, en France ou à l'étranger,

- à la connaissance des cultures étrangères (une période de la scolarité de trois mois minimum est réalisée à l'étranger, ce qui permet à l'étudiant d'appréhender le fonctionnement de l'économie et du tissu industriel d'un autre pays),
- à la réalisation de projets concrets et à la prise de responsabilité dans des actions scolaires ou extra-scolaires telles que l'organisation d'un colloque ou d'une rencontre sportive.

Ces différentes actions, qui interviennent en complément de la mise à disposition d'une méthodologie, permettront soit d'amener un étudiant à la création d'entreprise, soit, et de façon aussi valorisante, de lui donner à terme le goût d'entreprendre.

Ainsi, l'exemple donné par un entourage lui-même entreprenant, la volonté d'exploiter une idée nouvelle ne constitue pas autant qu'on pourrait le croire un gage de succès, mais lorsque ces données seront complétées, améliorées en quelque sorte par une réflexion volontaire sur le montage d'une opération, on pourra constater une amélioration du taux de création d'entreprises qui réussissent.

5.2 La nécessité d'une interconnexion des moyens

5.2.1 La spécificité régionale

En région Nord-Pas-de-Calais, le nombre d'entreprises technologiquement innovantes ayant bénéficié d'une aide de la délégation régionale de l'ANVAR au moment de leur création ces dernières années est très faible : 3 en 1993 ; 5 en 1994 ; 6 en 1995 ; 4 en 1996 ; 4 en 1997 ; 7 en 1998, soit moins de cinq par an en moyenne

Même en comptabilisant les entreprises créées sans le soutien de l'ANVAR, ces chiffres sont décevants.

Le Nord-Pas-de-Calais souffre d'un retard net par rapport aux autres régions dans ce domaine de la création d'entreprises. Ce retard peut être expliqué par la culture dispensée par les industries manufacturières qui assimilent travail et emploi salarié.

Pourtant, la Région compte 34 établissements d'Enseignement Supérieur et de Recherche et 251 laboratoires et unités de Recherche soit un effectif de 6500 personnes.

La population régionale est jeune et nombre d'établissements ont intégré une stratégie de création d'entreprises de technologie à partir de leurs laboratoires de recherche.

5.2.2 De la constatation à l'action

Forts de cette constatation, différents acteurs régionaux ont décidé de favoriser de manière significative la création d'entreprises de technologies innovantes à partir des activités de Recherche des laboratoires.

En effet, la nécessité d'un lien entre structure d'appui technique et structure de conseil diversifié n'est contestée par aucun organisme.

Dans le cadre du Groupement d'Intérêt Public MITI (Management Interdisciplinaire et Transfert de l'Innovation), est constitué un dispositif régional d'incubation d'entreprises de technologies innovantes de type incubateur en réseau.

Ce dispositif répond à l'Appel à Projets « Incubation et Capital d'Amorçage des Entreprises Technologiques » du Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie et du Ministère de l'Economie, des Finances et de l'Industrie.

Ce dispositif présente le grand avantage de faire connaître et de mettre en relation les compétences des laboratoires, unités de recherche et d'une manière générale organismes facilitant la création d'entreprises, de manière à permettre à un porteur de projet de développer une idée, en bénéficiant d'un accompagnement multiforme pouvant intégrer les différents aspects du soutien au développement de projets :

- la détection et l'évaluation de projets de création d'entreprises au sein d'établissements d'enseignement supérieur, d'organismes de recherche, d'entreprises, ou par des porteurs individuels.
- l'hébergement et le soutien logistique des porteurs de projets d'entreprises et des entreprises nouvellement créées,
- le soutien scientifique et technique des laboratoires,

- l’accompagnement de créateurs dans l’élaboration de leur projet d’entreprise, notamment dans les domaines organisationnels, juridiques, industriels, commerciaux et pour le recrutement de l’équipe de direction,
- l’information et la mise en relation entre industriels, gestionnaires, financiers et scientifiques pour la création et le financement d’entreprises,
- la formation de créateurs d’entreprises.

Il est bien entendu évident qu’une structure d’accompagnement peut couvrir tout ou partie de ces prestations.

L’objectif commun est de permettre au porteur de projet de trouver dans la région et au mieux de son intérêt une réponse au problème qu’il doit résoudre pour que son projet aboutisse.

5.3 Le prix à payer pour l’évolution de nos cadres

5.3.1 L’intérêt de l’exemplarité des “ success story ”

Nous avons tous en tête des histoires de réussites exemplaires telles que celle de Bill GATES, bien sûr, ou plus près de nous, dans l’hexagone, de Roland MORENO, l'inventeur de la carte à puce.

Ces exemples ont des allures de contes de fées, à la limite du réel, tellement ces réussites sont spectaculaires et paraissent inaccessibles; il y a malheureusement plus de gagnants au LOTO que de réussites du type Bill GATES.

Plus près de nous, avec des projets dont l'ambition n'est jamais exclue, et avec des réussites pouvant tout à fait servir d'exemples à nombre de nos étudiants, des anciens élèves de l'Ecole des Mines de Douai ont créé leur entreprise. Des projets ont bénéficié de l’aide d’APUI, puis de l'aide de l'Ecole, jusque bien après le dépôt des statuts de l'entreprise. Ces créations sont des références. Des conférences sont actuellement mises en place pour expliquer le parcours des créateurs. Chaque parcours est unique et les étudiants, les élèves-chercheurs, les enseignants-chercheurs, doivent pouvoir par l’échange avec ces créateurs d’entreprises, se forger une opinion sur la motivation, les difficultés à surmonter, les erreurs à ne pas commettre, les modalités de mise en place mais aussi et peut-être surtout, le bénéfice retiré et l’implication dans un outil de travail que l'on façonne à sa convenance.

5.3.2 La dédramatisation des échecs

La culture française diffère grandement de la culture américaine mais il faut insister sur la nécessité de ne pas se focaliser sur l’échec en clouant au pilori celui qui n’a pas réussi. Pour paraphraser Pierre DE COUBERTIN, qui disait: "l’essentiel, c’est de participer", il apparaît que, dans le cadre de la création d'entreprises, ce serait plutôt: "l'essentiel c'est d’essayer".

En mettant en place des séances où des créateurs exposent leur propre expérience, le cas de récidive apparaîtra forcément, car il est connu qu’un créateur qui, pour une raison ou une autre, se sépare de l’entreprise qu’il a créée, recommence avec des chances de succès légèrement augmentées.

A contrario, le développement d’entreprises n’ayant pas abouti à un projet viable peut servir de référence dans la constitution d’une autre "histoire".

Un créateur d’entreprise démarre son activité avec une structure des plus légères. C’est souvent lui seul qui fait face à tous les problèmes de l’entreprise : la gestion technique, la gestion financière, commerciale ainsi que la partie administrative. Les connaissances requises relèvent de domaines très variés. Il a besoin de partager au cours d'échanges avec d'autres créateurs son expérience

En aucun cas ces échanges ne peuvent remplacer les formations nécessaires, soit pour les étudiants, soit pour les porteurs de projet dont la démarche est engagée. Elles présentent par contre l'avantage de rompre l'isolement du créateur. Elles permettent également une projection sur des cas concrets et dont toutes les conséquences ont été vécues, des écueils que le créateur doit résoudre à l'instant présent.

5.4 Le financement pérenne des structures d'accueil, indispensable pour accueillir les porteurs de projet

Il serait inutile de sensibiliser, de convaincre puis de former des étudiants à la création d'entreprises si, après avoir démontré la faisabilité de l'opération, on laissait le créateur d'entreprises seul pour tenter de faire aboutir son idée.

Bien évidemment, certains projets ont une période de pré-création courte et les aides existantes peuvent être suffisantes. Les structures d'accueil de type ruches et pépinières sont adaptées et des moyens existent pour la mise à disposition de fonds.

La question qui se pose concernant les moyens à mettre en place concerne davantage les projets technologiques après la phase « Recherche » et avant la phase « pré-création ».

Différentes étapes sont à franchir. Il faut valider le concept, puis valider le projet en s'appuyant sur des études de marché, et sur des objectifs commerciaux crédibles. Il faut finaliser le prototype.

Toutes ces étapes sont coûteuses et peuvent, si elles sont laissées à la charge exclusive du porteur de projet, l'amener à abandonner l'idée avant même d'aborder la problématique de la création d'entreprise.

Pour cette période, toutes les solutions sont à étudier : depuis la prise de participation au capital, l'avance remboursable ou comme le fait l'Ecole des Mines de Douai par un accompagnement complet que l'on peut assimiler à une subvention.

CONCLUSION

Dans une économie mondialisée, très concurrentielle, il apparaît indispensable de développer l'esprit entrepreneurial des jeunes ingénieurs et chercheurs pour leur permettre d'innover, de créer des entreprises et de développer des secteurs économiques à fortes valeurs ajoutées. Les projets technologiques innovants, dont les premiers développements peuvent être effectués au sein des laboratoires des écoles d'ingénieurs, peuvent, sous certaines conditions, être à l'origine de la création d'entreprises à forte croissance.

La formation des élèves ingénieurs à l'entrepreneuriat, doit permettre à tous les élèves volontaires, tout en leur donnant une méthode de travail solide, de développer leurs aptitudes à entreprendre et leur goût pour la création d'entreprises. Le retour d'expérience dont bénéficie l'Ecole des Mines de Douai, grâce à l'histoire de sa "nursery" de quinze ans d'existence et grâce aux premières promotions d'élèves ingénieurs ayant bénéficié de la nouvelle formation par la création de la filière entrepreneur, permet de perfectionner les méthodes appliquées.

Les pouvoirs publics ont pris en compte la nécessité de favoriser l'évolution culturelle liée à ces transformations, afin d'améliorer la compétitivité économique de notre pays et la lutte contre le chômage. L'appel à projets destiné à encourager l'installation d'incubateurs d'entreprises sur les sites scientifiques, le projet de loi sur l'innovation et la recherche, le concours national d'aide à la création d'entreprises de technologie, qui s'ajoutent aux récentes mesures fiscales et financières adaptées à la démarche de la création d'entreprises, montrent sans nul doute que les conditions proposées au porteur de projet seront largement améliorées.

MISE EN ŒUVRE D'UN ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE DE CREATION – DEVELOPPEMENT D'ENTREPRISE POUR UN PUBLIC VOLUMINEUX : UNE DEMARCHE SYMPATHIQUE

BOUTEILLER Christophe
COLAS Hervé

Professeurs au Groupe ESC Reims
ESC Reims
59, rue Pierre Taittinger
BP 302
51061 Reims cedex
Téléphone : 03 26 77 46 49
Télécopie : 03 26 77 69 63
Email : christophe.bouteiller@esc-reims.fr ; herve.colas@esc-reims.fr

Résumé : cet article présente le séminaire de création d'entreprise développé par l'Ecole Supérieure de Commerce de Reims et relate sa conception ainsi que sa mise en œuvre. Il montre une première évaluation des résultats obtenus sur des effectifs importants d'étudiants. Le choix d'un design d'apprentissage associant le déploiement de plusieurs méthodes pédagogiques et l'intervention de multiples acteurs nous a conduit à une expérience d'enseignement singulière, centrée sur le créateur d'entreprise plutôt que sur la démarche de création et expérimentant des approches telles que les ethnométhodes, la formation par la résolution de problèmes ou l'imitation smithienne. En suscitant globalement l'adhésion, ce séminaire constitue aujourd'hui pour notre groupe d'Ecoles une base de réflexion utile au développement d'une pédagogie de la création d'entreprise qui soit plurielle et ouverte à son milieu.

INTRODUCTION

La création d'entreprise a longtemps été pour nombre de nos enseignants autant un sujet de débats que l'objet de silences gênés. Ce domaine ne pouvait pas, selon certains, être enseigné au risque de s'en trouver caricaturé, alors qu'il portait pour d'autres une des problématiques parmi les plus riches des sciences de gestion.

Le séminaire de création d'entreprise développé par l'Ecole Supérieure de Commerce de Reims à partir de 1997 s'est efforcé de réconcilier cette vision en apparence contradictoire en l'intégrant dès le stade de conception de l'enseignement et en la prenant en compte au moment de son déploiement.

En faisant le point sur les résultats obtenus, cet article interroge différentes méthodes d'accession au savoir et constate dans le cadre de l'expérience menée, l'émergence, chez des acteurs très différents, de rapports rénovés à la création d'entreprise.

1. CONCEPTION DU SEMINAIRE

Après un rappel du contexte et des objectifs pédagogiques du séminaire, les développements suivants s'intéressent plus particulièrement à son cahier des charges ouvrant à un design d'apprentissage institutionnellement perçu comme innovant.

1.1 Contexte et objectifs pédagogiques

Notre Ecole, habilitée à délivrer en 3 ans le Diplôme de l'Ecole Supérieure de Commerce de Reims, a souhaité, à l'issue d'un tronc commun d'enseignements classique (correspondant à une première année), développer en 1997 et sur un semestre académique, une période de

formation transversale, tant dans ses méthodes que ses contenus pédagogiques. Cette orientation, issue d'une sollicitation forte du corps professoral et largement préconisée par un panel d'entreprises partenaires a été finalisée par la création d'une « Période Transversale » organisée suivant 4 axes privilégiant l'expérimentation à partir de simulations; l 'individualisation des contenus de formation à travers des séminaires de développement personnel; une re-contextualisation des connaissances sur la base de problématiques sectorielles; et enfin la mise en cohérence des connaissances de base du management à partir d'un séminaire de création d'entreprise.

La vocation pédagogique de ce séminaire était donc initialement de s'appuyer sur la problématique riche de la création pour notamment intégrer, dynamiser, réincarner et rendre plus concrète une collection d'enseignements de base souvent isolés et fragmentés parce que le plus souvent traités selon une perspective technique ou fonctionnelle.

1.2 Cahier des charges

Le cahier des charges de ce séminaire recommandait une focalisation sur le créateur, prévoyait qu'il soit obligatoire, appliqué à des thèmes prédéfinis, et dispensé à des volumes très importants d'étudiants.

Mis en œvre à partir de1997 et appliqué à deux promot ions de formation initiale (1997 et 1998), ce séminaire de création - développement d'entreprise a été conçu de manière à ce que nos étudiants puissent:

- rencontrer un vrai créateur qui fasse part explicitement, de son histoire personnelle, de l'itinéraire de sa création, de sa vision de l'entreprise, mais aussi tacitement de ses modèles implicites et de ses valeurs de référence;
- explorer, par «sympathie », certaines des sensations fortes éprouvées à l'occasion de cette praxis qu'est l'entrepreneuriat;
- rassembler des connaissances fragmentées et dispersées dans des registres techniques différents : marketing, finances, juridiques… ;
- se projeter dans la création, en prenant virtuellement la place du créateur, pour proposer des idées de développement, quantifiées et réalistes ;
- soutenir un plan de développement, devant le créateur d'une part, et face à un banquier professionnel d'autre part.

Le caractère obligatoire de l'enseignement a entraîné la prise en charge d'une promotion d'environ 500 étudiants. Les effectifs étaient alors trop importants pour permettre, dans des conditions de coût raisonnables, un encadrement individuel de l'étudiant et le libre choix d'un sujet personnel. Nous avons alors été amenés à privilégier une démarche de « re-création »d'entreprise, à partir d'une situation réelle décrite par le créateur lui-même et à faire travailler les groupes sur des réalisations récentes (trois ans d'existence). Nous appuyer sur des cas d'entreprises déjà créées nous a permis en outre d'éviter la prolifération de projets gravitant autour d'activités systématiquement observables dans les programmes de formation où nous laissons les étudiants choisir eux-mêmes les sujets : les restaurants à thème ou les micro-structures de conseils.

Sur un plan pratique, le séminaire a traité en 1998 de 18 thèmes différents répartis en 3 sessions successives de 3 semaines chacune. Il a été dispensé par groupes de 5 étudiants, dans des classes comprenant 6 groupes, travaillant sur un même thème.

La mobilisation des professeurs-tuteur s'est faite à partir de réunions d'information et d'un document de présentation du projet diffusé dans les 4 départements du groupe E.S.C. Reims. L'appel à participation a été lancé sur la base du volontariat pour l'animation de 1 à 3 sessions. Chaque professeur-tuteur a pris connaissance des consignes de préparation des cas et des modalités d'accompagnement du créateur et pu valider leur compréhension lors de rencontres individuelles avec le responsable du séminaire ou le directeur du programme placés en position de ressources pédagogiques.

La formation des enseignants à la méthode P.B.L. (voir infra) avait été préalablement réalisée lors du séminaire de rentrée académique.

Le repérage des cas de création a été réalisé par le responsable du séminaire en puisant à différentes sources: son propre réseau relationnel dans les secteurs de l'expertise comptable et du conseil, les pépinières d'entreprise de la région, les services et relais de la C.C.I. et enfin des manifestations ad hoc comme "Reims Créator". La sélection des entreprises a recherché l'ouverture à différents secteurs d'activité et a été faite après avoir rencontré le créateur et validé 3 points essentiels : la motivation de l'entrepreneur à participer à une expérience de formation, une bonne capacité à communiquer et enfin une réelle compréhension de la démarche pour son adhésion au cahier des charges.

1.3 Design d'apprentissage

Le "design" d'apprentissage retenu a - dans le respect du cahier des charges - consolidé et souhaité dynamiser de nombreuses contributions d'enseignants et de professionnels. Il associe une méthode d'accession active au savoir, une posture ethnométhodologique et la mise en œuvre d'une démarche sympathique.

1.3.1 La méthode P.B.L

La méthode pédagogique mise en oeuvre est fondée sur la P.B.L (Duke M. et all, 1998) - "problem - based learning"- ou "apprentissage par résolution de problème". L'apprentissage est vu dans cette approche, comme un processus de construction active du savoir par l'apprenant, notamment par l'articulation de connaissances théoriques et de pratiques, et la recherche d'un sens à travers leur interaction.

Les tenants de la P.B.L. décrivent généralement la démarche selon 7 étapes conduites par un tuteur, dans notre cas, un professeur -tuteur. Pour œ séminaire, chaque cas a été encadré par un professeur-tuteur extérieur à la situation, qui s'est efforcé dans son intervention aux côtés du créateur, de conduire les groupes à une véritable démarche maï eutique par:

❶ identification et clarification des termes et concepts utilisés, et notamment ceux utilisés parfois par les créateurs eux-mêmes, dans des acceptions parfois impropres ou imprécises(« Fonds de roulement » pour trésorerie, « Investissement » pour capital,…);

❷ illustration des différents problèmes rencontrés par le créateur, à partir d'anecdotes, et de situations mises en scène par la narration, intégrant une très forte charge émotionnelle. Les créateurs re-mythifient à certains moments un peu leur histoire, ou dénoncent à d'autres des interprétations idéalisées de leur vie, ou certains savoirs théoriques impraticables à leurs yeux;

❸ analyse des problèmes ou compréhension des cheminements vécus, des contingences particulières à une situation ,des réactions du créateur face à certains événeme nts;

❹ formulation des objectifs d'apprentissage du groupe (notamment sur des aspects techniques, comptables, fiscaux, commerciaux, des mécanismes publics d'aide à la création…);

❺ organisation des membres du groupe en fonction d'objectifs d'apprentissage : individuel, spécialisé, mais aussi, partagé par la diffusion au sein du groupe de différents savoirs éclatés;

❻ auto-apprentissage : recherche de sources d'informations pertinentes, lectures relatives à l'entrepreneuriat : collecte de données, revue critique des informations (y compris celles en provenance des créateurs), analyse et intégration dans la base de connaissances;

❼ narration des situations, formalisation et évaluation des solutions possibles, rédaction et argumentation d'un dossier complet, verbalisation des apports perçus en terme d'apprentissage.

1.3.2 Une posture ethnométhodologique

Les créateurs sont parfois des profanes des sciences de gestion, puisqu'ils n'ont pas nécessairement "bénéficié" d'une formation en la matière. Un étudiant, curieux des diplômes obtenus par l'un de nos créateurs, reçut lors d'une rencontre la réponse suivante: «moi, je suis bac moins cinq et mon parcours professionnel, c'est d'être venu de Noyon à Reims…, mais, par la route,… ».

C'est en effet à partir du récit de vie des créateurs, que les étudiants peuvent, selon nous, découvrir les méthodes, les procédures de sens pratique (les ethnométhodes), et les raisonnements suivis par ces « profanes » du management, pour créer et développer leur entreprise. Ces ethnométhodes, comme le disait déjà Garfinkel à propos des jurés sans connaissances juridiques préalables et formelles, reviennent à séparer le vrai du faux, la simple

probabilité du certain, et amènent à prendre des décisions comme, par exemple, l'opportunité de développements d'un produit original, ou d'investissements à réaliser pour un nouveau projet. Ces cheminements, ces procédés, "de sens commun[1]", qui n'ont pas été appris sur les bancs d'une Université ou d'une Ecole, intéressent tout particulièrement les étudiants, pour leur valeur démythifiante.. Ce sens commun n'est plus alors une catégorie résiduelle d'interprétation des phénomènes, mais conduit à l'ouverture d'un nouveau champs d'investigation heuristique.

En effet, pour Garfinkel (1984) et les tenants de l'éthnométhodologie, les faits sociaux, et notamment la création d'entreprise, ne sont pas des choses, c'est à dire, des objets indépendants et séparables de la vie, mais des accomplissements pratiques d'acteurs sociaux, qui utilisent, en les considérant connus et allant de soi, des procédés ordinaires et astucieux. L'objet social considéré ici - l'entreprise créée- en relation avec son créateur perd alors son statut d'objet investi d'une réalité objective, sui generis. Le créateur retrouve une histoire et des passions, dont on ne peut faire abstraction.

La démarche nous a aussi semblé utile au traitement du fantasme de l ' entrepreneur-surhomme, dont on pourrait expliquer le comportement à l'aide de variables exogènes aisément identifiables : des qualités psychologiques intrinsèques (volonté, courage, sens de l'effort,…), ou par la pratique d'actes métaphoriques de maîtrise de la peur de se « lancer » (saut en parachute, à l'élastique, marche sur des braises). Ces aspects nous paraissent relever plutôt d'une pensée magique, voire d'un « management des apparences », pour reprendre l'expression de Gilbert et Gillot (1993) que d'une réalité trop humainement complexe.

Les créateurs sont souvent très modestes par rapport à leurs qualités intrinsèques et n'hésitent pas à corriger le professeur-tuteur lorsque celui-ci se commet à dresser un tableau idéel des vertus de l'entrepreneur, pour préciser, en résumant, que c'est en créant qu'on devient créateur, ou qu'à tout le moins, ces qualités d'entrepreneur se sont révélées dans le processus de création, renversant la chaîne causale, en faisant passer leur caractère, ou leurs qualités entrepreneuriales présupposées, d'un statut de variable explicative à celle de variable expliquée, ou plutôt contingente.

C'est pour lutter contre les méfaits de l'idéalisation, que nous avons privilégié volontairement une démarche compréhensive, plutôt qu' une démarche explicative. Le terme "comprendre" retrouvant ici sa dimension étymologique de "saisir" ou "embrasser dans un ensemble", sans forcément se couper de l'objet observé.

Il nous est apparu aussi que les créateurs étaient parvenus à résoudre les difficultés qu'ils ont rencontrées dans leur démarche par des moyens, le plus souvent bricolés, pour reprendre l'expression de Claude Lévi Strauss[2]. Cette analogie avec le bricolage est ressortie des circonstances uniques mais surtout contingentes et modestes de la création et du développement: untel a bénéficié du réseau relationnel d'un oncle, un autre a rencontré son plus gros client en vacances, tel autre ne fait plus du tout ce qu'il souhaitait faire au départ … Le créateur est alors cet homme ou cette femme ici présent, devenu un héros dans des circonstances particulières, qu'il ou elle raconte aussi humainement que possible. Héros d'une histoire narrée, avec des redites, des incantations, des silences gênés, des affirmations péremptoires, ils témoignent d'une ardente conviction tacite ou manifeste; « ne commettez pas les mêmes erreurs que moi » et « faites comme moi : creez une entreprise ».

1.3.3 L'imitation et la mise en œuvre d'une démarche sympathique

Il nous a semblé que la création, source de sensations fortes, était une démarche qui pouvait s'appréhender par une démarche « sympathique », au sens d'Adam Smith.

---

[1] Renvoyant à une communauté des créateurs, qui forment très vite un réseau entre eux, au cours des sessions, par proxémie et par identité d'ethnométhodes

[2] Le bricoleur est apte à exécuter un grand nombre de tâches diversifiées ; mais, à la différence de l'ingénieur, il ne subordonne pas chacune d'elles à l'obtention de matières premières et d'outils conçus et procurés à la mesure de son projet : son univers instrumental est clos, et la règle de son jeu est toujours de s'arranger avec les moyens du bord, c'est à dire un ensemble à chaque instant fini d'outils et matériaux, hétéroclites au surplus, parce que la composition de l'ensemble n'est pas en rapport avec le projet du moment, ni d'ailleurs avec aucun projet particulier, mais est le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées de renouveler ou d'enrichir le stock, ou de l'entretenir avec les résidus de constructions et de destructions antérieures.

"Comme nous ne possédons aucune expérience immédiate de ce que les autres hommes sentent, il nous est impossible de nous faire une idée de la manière dont ils sont affectés, si ce n'est en concevant ce que nous devrions nous même ressentir dans la même situation. Ce sont les impressions de nos sens seulement, et non celles des siens, que nos imaginations copient. Par l'imagination, nous nous plaçons dans sa situation, nous nous concevons comme endurant les mêmes tourments, nous entrons pour ainsi dire à l'intérieur de son corps et devenons dans une certaine mesure la même personne". Pour faire naître l'envie de créer, ou d'explorer au moins ces sensations, l'enjeu méthodologique a été ici de décrire des objets internes: les sensations de la création. Nous pensons en effet qu'il n'est pas possible de le faire d'une « manière directe », par des préceptes ou des exhortations, décontextualisées, mais seulement par une méthode indirecte, et notamment, une méthode narrative, des «circonstances externes » qui ont suscité ces sensations, sous la forme la plus imagée possible, support de contagion sympathique des comportements d'entreprendre. Le créateur devient alors un acteur théâtralisant, mimant, revivant les situations, tout en s'adaptant à un auditoire d'étudiants considérés comme des apprentis auxquels il faut communiquer à la fois l'envie d'entreprendre, mais aussi, un enseignement pratique, dans lequel se mêlent des joies, des envies, des déconvenues, bref des sensations et des faits vécus.

2. DEPLOIEMENT : COMPRENDRE / MODELISER/ PROJETER

Chaque session du séminaire s'est déroulée en 3 phases dont chacune était marquée par une rencontre de 3 heures avec le créateur et le professeur-tuteur.

Lors de la première séance le créateur s'est présenté, a parlé si possible de lui-même, de son histoire de la création, de ses produits ou services, et raconté quelques anecdotes colorées. A l'issue de cette rencontre, les groupes devaient rédiger un portrait du créateur.

Pour la deuxième séance le créateur a apporté des documents « marqués de cambouis », permettant de modéliser la situation financière de sa structure (devis, facture type, plan d'amortissement d'emprunts,…). Les étudiants avaient alors à construire un modèle du fonctionnement de l'entreprise et retrouver des modes de financement des investissements nécessaires à l'activité. Ces éléments servaient à constituer l'année 1 d'un "business plan" sur 3 ans.

Au cours de la troisième séance les étudiants exploraient avec le créateur, des hypothèses de développements, qu'ils quantifiaient, de manière à compléter leur plan sur les années 2 et 3.

2.1 Comprendre par la démarche du portrait

Le portrait est une représentation de quelqu'un ou d'une réalité plus ou moins complexe pouvant éventuellement être verbalisée, mais surtout, en droite ligne de la tradition du XVIIème Siècle, réalisée au moyen de l'écriture. L'écriture est alors volontairement descriptive, illustrative, mais aussi, pour une grande part normative, et à cet effet privilégie la représentation d'exemples concrets «en action », plutôt que l'exposé de préceptes. Car à l'instar d'un pionnier français, le père jésuite Le Moyne (1602-1676), «dans le bien non moins que dans le mal, un homme qui fait, en persuade plus que douze qui haranguent ».

C'est pourquoi les étudiants écrivent un portrait du créateur et de la création sous une forme aussi littéraire qu'ils le désirent, en prenant appui sur une démarche phénoménologique proposée par Paul Ricoeur (1996) pouvant être sommairement décrite par: " entre décrire et prescrire, il y a raconter ".

Bien que nous ayons privilégié des cas présentant des expériences de vie riches, des personnalités fortes et colorées ainsi qu'un certain exotisme des thèmes, les portraits réalisés par les groupes n'ont jamais versé dans la caricature. Le portrait a été conçu comme le témoin d'un chemin et a servi aussi de support aux informations complémentaires à rechercher in situ, dans la presse, sur Internet, ou parmi des relations, dans la limite que peut imposer le créateur, et du respect d'un certain secret professionnel auquel les étudiants sont tenus. Ces informations constituent autant de repérages des spécificités inhérentes à l'activité créée, et contextualisent le portrait en l'enrichissant de caractéristiques sectorielles.

2.2 Modéliser et constituer le dossier

Nous organisons, préalablement à la 2 ème rencontre avec le créateur et le professeur-tuteur une séance plénière d'une demi journée pour « insuffler » des éléments méthodologiques de structuration d'un dossier de création et pour rappeler les articulations nécessaires entre les éléments financiers : descriptif des investissements, modes de financement possibles, modélisation de l'activité, des marges, des principales charges d'exploitation…, sur un exemple simplifié à l'extrême.

Nous proposons une démarche de feuilles de travail sur tableur, préparatoires aux états de synthèse en insistant sur le fait qu'elles ne sont qu'indicatives notamment dans leur forme. La seule obligation faite à chacun des groupes est dans l'établissement de notes de synthèses systématiques et des états de synthèse (bilan, compte de résultat, tableau de financement…).

Des données sont souvent manquantes lors des présentations faites par les créateurs d'entreprise. Ces trous d'information sont nécessaires à l'application de la méthode P.B.L. et sont organisés conjointement par le créateur et le professeur-tuteur lors de plusieurs rencontres préparatoires(minimum 3, maximum 5). Ils sont conçus pour initier une démarche active dans la recherche des réponses techniques nécessaires à la constitution du dossier de création, mais aussi, pour déclencher des tris et synthèses successives de données dans une démarche transverse.

L'utilisation d'un progiciel de création d'entreprise, testée en 1997, a été abandonnée l'année suivante. Les étudiants perdaient un temps précieux à faire rentrer des données difficiles à formater dans un logiciel préconçu. Une certaine liberté en matière de modélisation a entraîné une singularisation créative des dossiers pour un même cas, des articulations "sur-mesure" entre les différents documents prévisionnels, et contribué à une implication soutenue de la part de chacun des groupes.

2.3 (Se) Projeter

La modélisation du chiffre d'affaires, des marges et de la situation patrimoniale courante de l'entreprise sert de point de départ à une formulation des hypothèses de développement de l'entreprise considérée. Nous invitons les étudiants à faire preuve à la fois d'imagination et de réalisme, en devenant les « maîtres de la maison ».

Pour aider les étudiants dans leur démarche de modélisation et de projection, nous avons programmé pour chaque session des permanences conseil en finance, marketing, droit et fiscalité, animées par des professeurs spécialistes de chaque domaine. Ces professeurs, n'avaient volontairement pas une connaissance approfondie des cas que leur soumettaient les étudiants. Ceux-ci devaient alors réaliser de gros efforts de clarification de leurs questions, d'autant que ces rencontres étaient réduites à des plages de temps très courtes (20 minutes) et volontairement limitées en nombre (3 rencontres maximum par groupe).

Ces permanences conseil étaient également l'occasion d'introduire de nouvelles visions du sujet (celles fragmentées de spécialistes dans un domaine particulier) qui pouvaient -éventuellement- s'avérer contradictoires avec celles du créateur, et du professeur-tuteur du cas, ou encore avec celles du banquier.

Ces contradictions ont été plutôt mal vécues par des étudiants, habitués à des approches souvent normatives et à des opinions convergentes Elles nous paraissent toutefois fondamentales car elles sont une porte d'accès au complexe de nombre de situations manageriales réelles.

Cette phase de projection a donné lieu aussi à l'expression de différentes attitudes et à une répartition assez nettement observable de la promotion entre des groupes qui voulaient faire coincider leur projet avec la perception qu'ils avaient du créateur, (et qui se plaçaient alors dans une démarche de conseil), et ceux qui modifiaient radicalement l'organisation de la structure en ne tenant plus compte du créateur et en s'impliquant totalement dans un schéma de «maître et possesseur » de l'entreprise.

Les deux positions ont été dans une large mesure également appréciées par les créateurs, car chacune d'elles témoignant de l'intérêt des groupes pour la structure créée. Ainsi, des groupes au profil plutôt "consultant" pouvaient par exemple s'investir dans la refonte d'une plaquette d'information jugée « ringarde » ou dans la construction du site Internet du créateur; les groupes plutôt "entrepreneurs" dessinant un nouveau produit ou présentant un argumentaire commercial auprès d'un nouveau client ,…

L'exploration de ces développements était en fin de séminaire présentée à un banquier qui évaluait les étudiants en situation de négociation de financements bancaires, exactement sur les mêmes critères que face à un vrai créateur, dans leur agence. Les meilleurs groupes par classe étaient éligibles à la remise d'un trophée appelé « Boîte de Pand'Or », lors d'une manifestation de prestige, que nous avons organisé en collaboration avec le groupe d'expertise comptable CHD, et qui était animée cette année par François Dalle.

3. EVALUATION DES RESULTATS

Le séminaire a fait l'objet d'une évaluation institutionnelle auprès des différents acteurs. Les modalités de collecte de l'information ont été adaptées à chaque interlocuteur: les créateurs ainsi que les banquiers ont échangé leurs points de vue avec leur professeur-tuteur en cours de séminaire ainsi que lors d'une réunion à son issue; les professeurs-tuteur se sont exprimés en réunions pédagogiques; les étudiants ont renseigné un questionnaire d'appréciation systématique.

3.1 Une mise en œuvre exigeante

Ce séminaire est apparu -à l'expérience- lourd à porter au plan logistique tant en termes de programmation pour notre service planning que d'organisation et de suivi administratifs des interventions de multiples acteurs (créateurs, professeurs-tuteur, permanents conseil, banquiers et étudiants) présentant vis à vis du séminaire des niveaux d'implication et des degrés de disponibilité très différents. Bien que le séminaire se soit déroulé dans des conditions globalement satisfaisantes pour les enseignants et professionnels les retours d'information sur la mise en œuvre montrent un indice de satisfaction moyen chez les étudiants avec le regret exprimé par certains groupes d'un emploi du temps déstructuré et à certains égards démobilisateur. Des progrès devraient ressortir de l'expérience acquise et aller dans le sens d'un meilleur respect des rythmes d' apprentissage.

3.2 Une variété de cas évocatrice de la diversité entrepreneuriale

Ce séminaire a été effectivement réalisé en 1998 autour de 18 cas, parmi lesquels des thèmes comme la création et le développement d'un bateau tiré par cerf volant, d'une salle de spectacle de type "Zénith", d'une radio F.M, d'une compagnie chorégraphique, d'une société de théâtre d'entreprise, de négoce de champagne, d'une usine de fabrication d'œufs liquides pour l'industrie, de travail à temps partagé…

La variété des cas autant que la singularité de chaque créateur a eu un effet assez inattendu et clairement signalé par les étudiants : celui d'ouvrir des perspectives, de montrer à une population parfois conventionnelle que ce qui est différent peut être également possible et présenter de l'intérêt. Le rapport, tant institutionnel qu'étudiant, à l'entrepreneuriat s'en est trouvé modifié. La création d'entreprise n'est plus seulement perçue comme une affaire extérieure, rationnelle, sérieuse. Elle peut toucher à l'intime, être largement affective, joyeuse.

3.3 Une école de l'autre et une autre école

Ce séminaire a, de l'avis très largement partagé par les différents acteurs, été le lieu d'échanges riches et multiples entre des "mondes" trop souvent décrits comme étrangers de par leur culture et leurs responsabilités sociales respectives. A l'Ecole de l'autre et mis à une autre Ecole, chaque catégorie de participant a déclaré y avoir beaucoup appris sur l'entreprise mais aussi sur lui-même.

3.3.1 Le point de vue étudiant

Les questionnaires d'appréciation renseignés par les étudiants montrent tout d'abord un certain étonnement mêlé souvent d'enthousiasme pour une entreprise ré-humanisée, enfin porteuse d'un visage et d'une réalité autre que quasi exclusivement technique. C'est en en effet sur une représentation désormais plus personnelle du management que la plupart des répondants étudiants disent avoir bâti de nouvelles cohérences. L'objectif "d'intégrateur de connaissances" assigné au séminaire semblerait alors avoir été atteint et même complété par une certaine maturation des savoirs.

Au plan des méthodes, les rapports entre les groupes d'étudiant et "leur créateur", très marqués à l'observation, par la proximité et une certaine connivence nous suggère pour la prochaine session de rechercher une méthode d'évaluation de la démarche sympathique…

3.3.2 L'observation participante menée par les professeurs-tuteur

Les résultats des observations, partagés à l'issue du séminaire lors de réunions pédagogiques; montrent l'émergence chez nos étudiants d'ethnométhodes et le développement de leur esprit critique.

La difficulté à rapprocher les caractéristiques d'un cas avec des données fournies par des instances administratives (voire déplorer parfois l'absence de données exploitables proposées par ces instances) a par exemple été souvent explorée. Les groupes ont procédé dans une large mesure d'une démarche propre (réseau personnel, connexions géographiques, connaissance d'un autre marché…) pour dénicher des informations ou des données réellement pertinentes qui sont ensuite devenues exploitables par les créateurs eux-mêmes.

Ce séminaire a aussi permis l'émergence d'un certain esprit critique, notamment face à des discours émaillés d'icônes. La création d'entreprise apparaît vécue comme un cheminement tout à la fois individuel et social, une expérience technique et affective requérant un investissement personnel important. Des étudiants ont pu ainsi relever avec beaucoup d'acuité des difficultés intrinsèques à certains cas (contradictions entre les données notamment financières fournies par les créateurs, et une évaluation externe mais judicieuse de l'économie générale de l'entreprise). Ils ont alors proposé des orientations voire des réformes de l'entreprise avec parfois beaucoup de finesse et de délicatesse à l'égard du créateur.

3.3.3 Les retours d'information en provenance des créateurs et des banquiers

Le séminaire a été perçu comme innovant à très innovant par la totalité des créateurs. Cette caractéristique concernait particulièrement la démarche pédagogique mise en œuvre. Faire un séminaire de création d'entreprise sans donner en même temps de leçons de gestion ni recourir à l'incantation, mais plutôt en donnant un espace de parole à des créateurs leur est apparu remarquable. Leurs relations avec les professeurs-tuteur parfois contractées et dubitatives lors de la première rencontre et de la préparation des cas se sont progressivement chargées de confiance mutuelle. La méthode P.B.L. est apparue -de prime abord - aux créateurs, comme une manière trop peu directive d'enseigner, parfois artificielle lors de l'organisation des "trous d'information" et peu rassurante. Des efforts d'explication de la part des professeurs-tuteur se sont alors avérés très nécessaires pour développer une adhésion à la méthode. Celle-ci a toutefois bénéficié d'un bon accueil de la part des étudiants en cours de séminaire et s'en est trouvée confortée. Etudiants et créateurs lui alors reconnu les avantages d'être responsabilisante, de faciliter le travail en groupe. Nombre d'enseignants ont apprécié qu'elle n'exerce pas d'effet réducteur sur la problematique de création.

Cette méthode mérite toutefois, selon une minorité d'enseignants, d'être consolidée par une expérimentation plus fréquente dans nos schémas de formation.

Les banquiers professionnels ont pour leur part apprécié la lucidité, la motivation de la plupart groupes et l'ardeur mise en œuvre pour argumenter. Leurs commentaires sont pour nous de précieux renseignements sur le comportement professionnel des étudiants, et certaines appréhensions de concepts financiers.

CONCLUSION

La présentation des premiers résultats montre que ce séminaire a eu un effet assez également mobilisateur sur différents publics, a été le lieu de multiples échanges intra-institutionnels et de nouvelles relations de notre Groupe avec son milieu.

La dynamique propre au séminaire a ainsi, dans une certaine mesure débordé les objectifs purement pédagogiques initiaux. Les méthodes pédagogiques n'ont pu faire l'objet d'une validation rigoureuse et devraient être objectivement évaluées en 1999. Malgré qu'elles soient perçues par les créateurs comme présentant certains risques opératoires, celles-ci méritent aujourd'hui, pour la majorité du corps professoral, de continuer à être explorées pour leur capacité à créer des "surprises éducatives" et pour leur caractère qualifié de " ressourçant".

La multiplicité des intervenants dans le dispositif, bien qu'à l'origine d'une forte pression logistique, est apparue à l'ensemble des parties prenantes comme un mode puissant d'apprentissage du complexe. Gérer des contradictions telles qu'aller chercher de l'information pertinente tout en respectant le secret professionnel, entrer en sympathie avec le créateur tout en étant amené à la dépasser, recevoir des injonctions contradictoires de différents interlocuteurs… ont poussé une majorité de participants à ce séminaire à retrouver la limite de leur statut et contribué à développer chez eux, et entre eux, un autre regard s'enrichissant de nouveaux repères.

Les perceptions mutuelles, malgré une affirmation parfois très explicite de la différence de chacun des acteurs, ont à la fois gagné en complétude, en confiance, et en lucidité. Il semblerait alors en synthèse, que la création d'entreprise serait une démarche trop humaine pour ne pas devoir ressembler à ceux et celles qui la vivent.

Annexe : exemple de portrait de créateur

Mercredi 21 octobre, premier contact avec « notre » créateur d'entreprise : Georges. Notre rencontre se déroule dans une petite salle, trop petite pour que toutes les personnes de l'assistance puissent s'asseoir, mais peu importe, il est là et nous allons l'écouter. L'image que nous avions d'un créateur d'entreprise, certes un peu stéréotypée, étayée par quelques expériences, était celle d'un homme de 45 ans, sûr de lui, l'allure fière provenant sans aucun doute de sa réussite, cachant ses secrets professionnels.

Georges ne se fond absolument pas dans ce moule, si ce n'est par son âge, 43 ans. C'est un homme charmant, au style classique. Il semble impressionné face à nous, jeunes étudiants plus ou moins réveillés, et s'excuse en soulignant que c'est la première fois qu'il se livre à ce type d'exercice. Très soucieux d'arriver à faire passer son message sans être rébarbatif, il nous invite à intervenir. La préparation de cet « exposé » lui a permis de faire un bilan sur son parcours, et il s'étonne lui même d'en être arrivé là malgré si peu de rigueur. En effet, Georges n'est pas un adepte des études de marché, il est impulsif : une intuition et il démarre ! Pas besoin de perdre de temps à rechercher, faire des analyses, il perçoit certaines choses et avance par tâtonnements. En s'adressant à nous, il fait tomber un voile, celui qui recouvrait sa personnalité et son parcours professionnel. Et il n'oublie pas de nous rappeler que créer son entreprise demande de faire des sacrifices et n'aboutit pas dès la première fois.

Né dans une famille pour laquelle les chefs d'entreprise ont beaucoup de considération, Georges choisit de suivre une formation économique. Diplômé, sa première ébauche professionnelle tourne autour du commerce extérieur, et plus particulièrement l'import-export avec le Moyen-Orient. Mais l'homme est un original, un fonceur, peut-être un peu irréfléchi mais sans aucun doute adorateur des risques. A 27 ans, très ambitieux, il crée une entreprise d'abris anti-atomiques. Ce projet un peu fantasque se révèle être profitable, mais notre homme suit ses envies et ses pulsions. Ainsi, en 1985 Georges se lance dans la prestation de services, et plus particulièrement la négociation d'avantages dans des restaurants, sans avoir de plan de création. Sa société s'appellera NAR (Régociation d'avantages dans des restaurants) et le reste se fera au fil des opportunités. Le concept est original : il vise à constituer un groupe de restaurants acceptant d'accorder 10 % de réduction aux porteurs de la carte. Georges fait évoluer son projet en diversifiant les avantages : hôtels, location de voitures. Ainsi à partir d'une intuition il imagine un véritable modèle économique, c'est à dire un principe original de rémunération, adapté aux besoins des clients, et générateur d'une marge importante. Le modèle économique prime d'ailleurs pour lui sur le business plan. Ce jugement de valeur, certes très intéressant car valorisant la créativité, pose tout de même des problèmes en matière de gestion. Et c'est peut-être

cette manière de voir les choses qui a conduit Georges a déposer le bilan en 1987. Mais il ne se laisse pas abattre par l'échec, et il trouve par chance un partenaire de taille, Dirmark (n° 1 de la logistique du marketing direct). Ce soutien va lui permettre de se voir accorder par le tribunal de commerce un délai de 7 ans pour régler toutes ses dettes, NAR est sauvée.

Aucun doute le personnage consacre toute son énergie à son entreprise : il mange NAR, il boit NAR… et cela ne cesse d'accentuer des difficultés au sein de son couple. D'autant qu'il doit se contenter de revenus aléatoires. Désireux de faire progresser sa société, Georges se focalise sur les services vendus avec une carte bancaire. Le premier contrat est signé avec la Banque GELD, c'est la naissance de Clubaway, solderie de voyages pour les porteurs de cartes Premier GELD. La réussite est limitée, certainement du fait d'un manque d'expérience dans le tourisme. Mais une rencontre opportune va, encore une fois, permettre à NAR de rebondir. C'est l'association avec la Banque Lombarde, qui lui confie le projet GESTALT, consistant à ajouter à une carte de retrait et de paiement pour les jeunes des avantages en matière de consommation. La réussite du projet est basée sur une collaboration fructueuse entre Georges et sa nouvelle partenaire. Par ailleurs leur complicité ira au delà du cadre professionnel. Persuadé qu'une société plus impliquée dans le secteur bancaire lui apporterait plus que Dirmark, Georges à force de conviction et d'arguments parvient à changer d'actionnaire. C'est désormais la Société d'Assurance Bancaire qui détient la majeure partie du capital de NAR. Heureusement, SAB laisse libre cours à Georges. Après avoir connu différents moments difficiles, NAR fait enfin des bénéfices. Plein d'idées qui lui trottent dans la tête depuis l'âge de 20 ans, notre entrepreneur est désormais en mesure de les exploiter. Ainsi il met en place en partenariat avec la GELD, un service téléphonique d'aide personnalisée à la consommation : TELCONSO.

Aujourd'hui divorcé, Georges a refait sa vie. Il est bien décidé à ne plus vivre uniquement pour son entreprise, mais désire prendre du recul et vivre pour lui, ses enfants. Il n'exclut pas de vendre ses parts de NAR, afin de se lancer dans une autre activité.

Finalement, c'est grâce aux risques qu'a su prendre l'homme, à sa capacité d'adaptation, à sa réactivité, mais aussi à des rencontres et opportunités, que Georges peut aujourd'hui penser à ses grands-parents en étant fier de sa réussite en tant que chef d'entreprise.

BIBLIOGRAPHIE

Foucault M., "Les mots et les choses ",Coll. Tel, Ed.Gallimard,1966, (2de édition 1984, Cambridge, Polity press).

Duke M. et all..,"Problem-based learning (PBL):Conceptions and approaches of undergraduate students of Nursing",Advances in health sciences education,vol.3 no.1,1998.

Garfinkel H.,"Studies in Ethnomethodology",Englewood Cliffs N.J, Prentice Hall, 1967. 2nde édition Cambridge,Policy Press, 1984.

Gilbert P. et Gillot C.," Le management des apparences. Incantations, pratiques magiques et management. L'Harmattan, 1993.

Les Echos – Arthur Andersen ," L'art d'entreprendre",Village Mondial,1998.

Lévi - Strauss C.," la pensée sauvage ", Coll. Agora ,Pocket ,1990.

Ricoeur P., "Soi même comme un autre", Coll. Points, Ed. Seuil, 1996.

Thiétart R.A.et Coll," Méthodes de recherches en management", Ed. Dunod ,1999.

Villette M.," le manager jetable: récits sur le management réel ", Coll. Essais ,Ed. La Découverte ,1996.

ENTREPRENEUR, ESPRIT D'ENTREPRISE ET ECONOMIE : UN ENSEIGNEMENT (SUPERIEUR) BASE SUR LE TRIPTYQUE STRUCTURES-COMPORTEMENTS-PERFORMANCES

BOUTILLIER Sophie, Directrice du DESS "Entrepreneuriat et redéploiement industriel"
UZUNIDIS Dimitri, Directeur du Laboratoire Redéploiement Industriel et Innovation
Université du Littoral -

Université du Littoral - Côte d'Opale
Laboratoire Redéploiement Industriel et Innovation
21, quai de la Citadelle
59140 Dunkerque
Téléphone : 03-28-23-71-34
Email : boutillier@univ-littoral.fr ; uzunidis@univ-littoral.fr

"Qu'ils trient des pommes de terre, ou qu'ils créent des logiciels, les entrepreneurs changent les choses et ébranlent les traditions"
George Gilder
économiste américain

Résumé : L'enseignement universitaire de troisième cycle, associé à des stages, à des manifestations de sensibilisation, à des rencontres, à l'observation de différents types d'expériences, etc., doit contribuer à l'apprentissage de la fonction de l'entrepreneur. Dans une économie de plus en plus complexe, une formation à la création d'entreprise a pour objectif d'ouvrir l'horizon du candidat créateur, de le rassurer face à l'inconnu qui se présente à lui, car il ne s'agit pas seulement de connaître la législation fiscale et les procédures administratives pour créer une entreprise. Il faut aussi connaître l'environnement économique (rapports salariaux et de concurrence) et social (salariat, travail indépendant, qualifications, etc.). En partant des expériences, des profils et des trajectoires individuels d'entrepreneurs le but est de créer un certain esprit d'entreprise qui pourra par la suite prendre corps avec des enseignements plus spécifiques en économie, gestion, droit ou sociologie. Le DESS "Entrepreneuriat et Redéploiement Industriel" s'est fixé donc pour ligne directrice de montrer l'importance des relations entre le capital social de l'entrepreneur et le milieu économique, souvent local, pour la création d'entreprises et d'emplois.

INTRODUCTION

Enseigner la création d'entreprise, la prise de risque, le pari avec l'avenir, la remise en cause professionnelle et sociale n'est pas chose aisée. Et pourtant, des filières, options, sections, écoles, etc. spécifiques à ce sujet se multiplient, y compris au sein de l'Université. Dans quelle mesure de telles formations sont-elles pertinentes ? Peut-on enseigner le "métier de l'entrepreneur" ? S'agit-il vraiment d'un métier ? Un universitaire, un professionnel (cadre, petit, moyen ou grand patron), un politique peuvent-ils donner le goût d'entreprendre aux jeunes poursuivant des études plus ou moins générales, ou au contraire plus ou moins professionnalisées ? L'enseignement, associé à des stages, à des manifestations de sensibilisation, à des rencontres, à l'observation de différents types d'expériences, etc., viserait-il l'apprentissage de ce "métier d'entrepreneur", ou serait-il plus porté vers l'exploration, la décortication et l'illumination des dédales juridiques, financiers, mercatiques, organisationnels et sociaux qui mènent à la réussite entrepreneuriale ?

Si c'est pour avertir et accompagner le créateur potentiel d'entreprise, l'enseignement - théorique et pratique - peut avoir un sens. Si c'est pour apprendre aux jeunes ce "métier", là les choses se compliquent. La question qui se pose est de savoir si l'entrepreneuriat est un métier au même titre que ceux de manutentionnaire, d'ingénieur-informaticien, de médecin ou de professeur d'université. Nous ne pensons pas qu'il s'agit d'un métier, comme nous verrons par la

suite, et à ce titre il ne peut être enseigné. Il ne reste alors à l'enseignant, attitré ou occasionnel, qu'à transmettre un savoir qui a trait, d'une part, aux comportements (des entrepreneurs et des agents économiques -individus, entreprises, institutions- avec qui ils ont à faire) et, d'autre part, aux structures (nature des marchés, sources de financement, réglementation, goûts, us et coutumes) afin de susciter des vocations, puis de mettre sur les rails l'initiative économique individuelle (sauf bien entendu si l'enseignement s'inscrit dans un cadre déjà entrepreneurial. Nous pensons plus particulièrement au nouveau projet de loi sur les chercheurs entrepreneurs, aux junior entreprises, à l'essaimage ou à l'intraprenariat où une certaine formation continue sur la création et la viabilité d'entreprise est nécessaire).

A partir de ces considérations, la formation universitaire en la matière suit deux voies complémentaires : la première mène à la création d'entreprise et elle est parsemée d'enseignements pratiques et opérationnels portant sur les opportunités et les difficultés liées à la mise au point d'un projet innovant et sur la transformation de ce projet en entreprise de production et d'introduction sur le marché de biens et services en vue de réaliser de profits ; la seconde est formée d'enseignements privilégiant l'étude et la démythification de la fonction (et non du métier) de l'entrepreneur. Dans ce cas, en partant des expériences, des profils et des trajectoires individuels d'entrepreneurs le but est de créer un certain esprit d'entreprise qui pourra par la suite prendre corps avec des enseignements plus spécifiques relatifs à la constitution, la mobilisation et la gestion des ressources de production, ainsi qu'à l'innovation et au milieu porteur du projet entrepreneurial. Nous avons opté pour la seconde voie en obtenant l'habilitation du DESS "Entrepreneuriat et Redéploiement Industriel". Nous présenterons ici sa philosophie, son organisation, ses objectifs, ses réalisations et ses attentes, mais, dans un premier temps, nous exposerons au lecteur sa philosophie par rapport, d'une part, à une certaine vision de l'entrepreneur et, d'autre part, au réseau des relations dans lequel il opère et grâce auquel il devient ce qu'il est : c'est-à-dire entrepreneur.

1. DONNER CORPS A L'ESPRIT D'ENTREPRISE

La grande entreprise taylorienne est, depuis vingt ans, accusée de tous les maux économiques : dinosaure qui peine à s'adapter, organisation bureaucratique et rigide inapte à l'innovation, frein à la prospérité économique, régression sociale empêchant les individus de s'épanouir par le travail. Dans une période de crise, la petite entreprise suscite des débats passionnants entre les économistes et les politiques. Les petites entités de production de biens et services sont considérées en effet comme des sources de nouveaux emplois[1], de nouveautés marchandes, de flexibilité et d'adaptabilité. Dans ce même contexte d'incertitude et de chômage élevé, la création d'entreprise se présente le plus souvent comme un (le seul ? l'ultime ?) moyen de survie et dans certains heureuses circonstances comme un projet professionnel permettant de valoriser un savoir scientifique et technique de haut niveau. Créer son entreprise, créer son propre emploi devient un moyen de concilier à la fois revenu et réalisation de soi par le travail, d'autant plus que tous les États et les collectivités territoriales (et même les institutions internationales, voire les actions de la Banque Mondiale en faveur des pays moins industrialisés) ont mis en place un grand nombre d'aides juridiques, fiscales et financières pour assister le créateur et le jeune dirigeant d'entreprise.

L'aide et la formation à la fonction de l'entrepreneur débutent par une réflexion sur ce qu'entrepreneur veut dire, pour, ensuite, trouver des arguments, par l'observation et l'analyse, afin de montrer de quelles façons l'entrepreneur s'intègre dans l'ensemble social duquel tirera des ressources et auquel son action profitera.

1.1 L'entrepreneur, mode de pensée

L'entrepreneur fait recette. On vante ses mérites, son rôle central en matière d'innovation technologique et industrielle, son esprit prompt à prendre des risques économiques, sa capacité

[1] Les entreprises créées entre 1994 et 1997 ont généré 39 000 emplois en France. *La Tribune*, 27 janvier 1999.

d'initiative[1]. L'image de l'entrepreneur, sacralisée par les pères de l'économie politique R. Cantillon (1680-1734) et J.B. Say (1767-1832), puis par J.A. Schumpeter (1883-1950) a été dépoussiérée dans les années 1980 par les économistes reaganiens G. Gilder et P. Drucker pour se propager dans tous les pays, riches et pauvres. La définition du mot "entrepreneur" évolue avec l'économie de marché : le développement de l'activité économique se traduit par le déplacement du centre de gravité de l'agriculture vers l'industrie, puis vers les services ; l'entrepreneur peut alors être marchand, fermier ou industriel. La division sociale du travail s'affinant, de nouveaux rôles dans l'économie font leur apparition : tâches et responsabilités de conception et d'organisation d'une part, de fabrication de l'autre. La grande entreprise s'imposant comme la norme incontournable de l'organisation industrielle, la déferlante des managers emporte le charisme et l'avant-gardisme économique du petit patron, jusqu'à ce que la montée du chômage et de la précarité, ainsi que l'allégement et la déconcentration des structures industrielles rappellent aux économistes les hypothèses élémentaires et originelles de leur science : le marché est impensable sans l'initiative individuelle dans un contexte incertain ; le progrès dans nos sociétés est presque toujours le résultat d'échecs, de tâtonnements et d'éternels recommencements.

Pour J.B. Say (1767-1832), l'entrepreneur est "l'agent principal de la production". La "capacité de jugement" est sa première qualité, car il doit prendre en "charge les risques de la production" et gagner la confiance du banquier, qui doit lui-même se méfier des "charlatans" et des "intrigants"[2]. Près d'un siècle plus tard, J.A. Schumpeter (1883-1950) voit dans la fonction de l'entrepreneur le moteur de l'évolution économique : l'entrepreneur réalise de "nouvelles combinaisons de moyens de production" qui se transforment en innovations : nouveaux produits, nouvelles méthodes de production, nouveaux marchés, nouvelles sources d'approvisionnements, nouvelles organisations industrielles[3]. L'innovation rénove les marchés rendant obsolètes les comportements entrepreneuriaux et de consommation routiniers. La destruction créative est à l'origine du lancement d'un nouveau cycle d'accumulation, de croissance et de crise.

Au milieu des années 1980, l'entrepreneur est de fait créateur et dirigeant de petite entreprise. Les grandes entreprises étouffées par une bureaucratie routinière et, dirigées par les "gestionnaires professionnels" de Galbraith[4], ont vécu. Les petites entreprises livrent la seule guerre contre la pauvreté, nous dit G. Gilder[5], ceci parce que leurs propriétaires "connaissent les grandes lois du monde" et savent "briser le miroir des idées reçues", grâce... à leur grande capacité de jugement. D'autant plus, ajoute P. Drucker[6], que l'esprit d'entreprise se matérialise par un comportement spécifique, ce n'est pas un trait de caractère : "l'innovation est l'instrument spécifique de l'esprit d'entreprise. C'est l'action qui consiste à ouvrir de nouvelles possibilités aux ressources pour pouvoir créer des richesses". "L'esprit d'entreprise consiste à agir le premier, non à réagir". Il crée alors la richesse "dont les politiciens font ensuite l'objet de leur comédie et de leur combat" (G. Gilder).

1.2. L'entrepreneur et le politique

La résurgence de l'entrepreneur s'inscrit dans un contexte de grandes mutations technologiques, industrielles, économiques et sociales (refus du travail en miettes, licenciements massifs, diffusion des technologies de production et de communication électroniques, mondialisation, etc.). Les politiques ont cru voir dans l'action entrepreneuriale une issue aux maux sociaux. Sur le plan technico-industriel, l'entrepreneur et la petite entreprise deviennent des espaces d'expérimentation de technologies nouvelles et jouent un rôle tampon

[1] Voir sur la définition de l'entrepreneur : S. Boutillier, D. Uzunidis, *L'entrepreneur, une analyse socio-économique*, Economica, 1995.
[2] J.B. Say, *Textes choisis* par P.L. Reynaud, Dalloz, Paris, 1953.
[3] J.A. Schumpeter, *Théorie de l'évolution économique*, Dalloz, Paris, 1935.
[4] J.K. Galbraith, *Le nouvel État industriel*, Gallimard, Paris, 1968.
[5] G. Gilder, *L'esprit d'entreprise*, Fayard, Paris, 1985.
[6] P. Drucker, *Les entrepreneurs*, Hachette, Paris, 1985.

entre la recherche scientifique et la production industrielle pour créer de nouveaux biens et services marchands.

Dans le contexte actuel de crise, l'État et les acteurs économiques et politiques tendent de promouvoir de nouveaux rôles sociaux pour donner à l'économie un souffle nouveau. La dynamique économique repose sur l'innovation continue. L'État, les banques, les grands intérêts économiques, etc. doivent donner à toutes les imaginations les moyens de s'exprimer. Il était impératif, dans les années 1980, d'élever l'initiative individuelle au rang de valeur suprême. En 1984, R. Barre écrivait qu'"il faut faire comprendre aux Français que la société libérale est une société de progrès individuel et collectif, qu'elle n'accable pas les faibles, mais les protège, qu'elle offre à chacun la possibilité de courir sa chance et de connaître la réussite"[1]. Un peu plus tard, F. Mitterrand expliquait que "la crise a le mérite de redonner ses lettres de noblesse à la fonction de l'entrepreneur". La génération des 30 ans "n'est pas encore soumise aux pesanteurs sociologiques, aux corporatismes. Elle se sait dans une situation plus instable à cause de la crise. Et cette instabilité, si elle est difficile à vivre, a des aspects positifs : moins de rentes, plus d'imagination et, je l'espère, plus de solidarité". Quatorze ans plus tard, le ministre français de l'économie, D. Strauss-Kahn, tire l'oreille des Européens : "Les Européens ont perdu l'habitude de prendre des risques". Puis, il ajoute, sans doute pour encourager les vocations en matière de création d'entreprise : "la société de plein-emploi de demain ne sera pas celle des années 1960"[2].

Initiative individuelle, imagination, innovation, mais aussi instabilité, incertitude, précarité... l'entrepreneuriat (c'est à dire le fait d'entreprendre, en créant son entreprise) est appelé au secours de l'économie. Tirer profit des opportunités créées par la crise, tout en évitant ses pièges et ses dangers d'échec : voici le double pari de l'entrepreneur. La mise en place, au cours des années 1980, d'un ensemble de dispositifs juridiques et financiers au service du créateur d'entreprise, la déréglementation ou encore la multiplication de toutes sortes de formation à la fonction de l'entrepreneur peuvent être considérées comme des politiques de retour aux valeurs fondamentales de l'économie de marché. Elles sont en même temps des réponses concrètes aux questions angoissantes de la décennie 1970. La crise et la remise en question des habitudes bien établies au sein des structures socio-économiques ont accouché de nouveaux comportements des agents économiques. Le développement de l'entrepreneuriat en fait partie. Ces nouveaux comportements, faisant de la création d'entreprise un champ d'investissement à part entière, doivent, par l'intermédiaire des nouveautés que les nouvelles entités apportent à l'économie locale ou nationale, accroître les performances, en termes de compétitivité et d'emplois, de cette dernière.

2. LA SOCIALISATION DE LA FONCTION DE L'ENTREPRENEUR

Agent du système industriel, l'entrepreneur agit, prend des décisions, en fonction d'un ensemble de contraintes et de ressources pour que sa firme soit la première. Mais, si l'entrepreneur est aujourd'hui toujours présent dans la théorie économique et dans les faits, son rôle et sa place dans l'économie ont changé[3]. Au début de l'industrialisation, aux temps héroï ques pour reprendre l'expression de J. Schumpeter, l'entrepreneur chanceux ou héroï que pouvait révolutionner de façon radicale (en s'appropriant des inventions ou en se servant de ses relations privilégiées avec le pouvoir politique et financier) la production et le commerce, en passant par exemple de la voiture à chevaux à l'automobile, ou en mécanisant le travail du tisserand qui fut de ce fait embrigadé dans l'usine. Si l'entrepreneur contemporain peut être un innovateur, son action ne s'inscrit plus dans le même contexte économique et technologique. Ce n'est plus un entrepreneur héroï que, mais un entrepreneur socialisé qui reprise le tissu économique là où il craque. Il crée des emplois, et d'abord son propre emploi, et s'il innove, il le fait dans le sillage des grandes entreprises. Le microprocesseur n'a pas été inventé par des

[1] R. Barre, *Réflexions pour demain*, Pluriel, Hachette, 1984.
[2] *Le Monde*, 12/2/1998.
[3] Voir sur cette problématique, S. Boutillier, D. Uzunidis, *La légende de l'entrepreneur*, Syros, 1999.

entrepreneurs hippies dans un garage. Ce fut le cas en revanche du micro-ordinateur. L'industrie du logiciel a pris son envol grâce à la miniaturisation des composants électroniques, et Microsoft a bien été propulsé (involontairement) par IBM.

L'expérience et l'histoire montrent que la réussite économique ne doit pas qu'aux qualités individuelles. C'est une aventure collective et multiforme : moyens financiers, marchés, goûts et solvabilité des consommateurs, état des technologies, aides de l'État,... En nous inspirant de l'analyse de P. Bourdieu, nous utilisons le terme capital social[1], à la fois capital financier, capital-connaissances et capital-relations, pour mieux connaître et présenter les ingrédients de la réussite entrepreneuriale, et mieux former, ainsi, les jeunes qui aspirent à cette fonction.

2.1. A propos de l'entrepreneur socialisé

Les premiers entrepreneurs c'est-à-dire de la période qui va de la "première révolution industrielle" jusqu'au début du XXème siècle sont ce que nous appelons des entrepreneurs héroï ques. Ce sont des pionniers, qui vont par leurs décisions et leur comportement initiateur façonner les appareils industriels. Ces entrepreneurs sont restés dans l'histoire économique et même dans l'histoire tout court. Ils ont nom H. Ford, A. Citroën, L. Renault, Rockfeller, E. Schneider, S. Honda, etc. Ils seront à l'origine de nouvelles industries et vont transformer des produits de luxe en produits de première nécessité (automobile, téléphone, appareil photo, aspirateur, etc.). Non qu'ils agissent sur une terre vierge et sans passé. Ils vont mettre en valeur ce fonds commun de l'humanité dont parle T. Veblen, riche de connaissances et de savoir faire de toute sorte, qu'ils vont appliquer à des fins de profit et de pouvoir. Leurs entreprises, soutenues par un réseau complexe de relations politiques et financières, vont se développer, grandir, se bureaucratiser, au point de devenir de puissantes organisations. Pendant les années de croissance, le personnage clé de l'économie de marché était donc l'entrepreneur-salarié, le manager, et la petite entreprise sera souvent traitée de "survivance du passé".

Jusqu'au début du siècle, la situation était à peu près claire. L'équation une entreprise = un entrepreneur-propriétaire-gestionnaire était la plupart du temps vérifiée, sauf quelques cas. Quelques individus plus chanceux que les autres avaient entrepris de créer des organisations puissantes, rachetant à tour de bras des concurrents moins hardis. L'organisation permettait de remédier aux aléa du marché, beaucoup plus instable par nature. La direction des grandes entreprises s'est alors complexifiée, des présidents directeurs généraux se sont entourés d'une myriade de directeurs généraux, parties intégrantes de la direction à laquelle s'ajoutent les actionnaires, personnes physiques ou morales. Les actionnaires se sont trouvés écartés de la gestion de l'entreprise et sont devenus des... propriétaires absentéistes [2].

L'entrepreneur d'aujourd'hui peut-il exercer la même fonction que son homologue du XIXème siècle ? Il a en face de lui des marchés dominés par les grandes sociétés ; ces dernières conduisent le développement des sciences et des techniques en raison des moyens humains et financiers qu'elles sont en mesure de mobiliser. Certes l'entrepreneur du XIXème siècle avait en face de lui une société à prédominance agraire où le travail en usine était encore balbutiant. Il avait de nouvelles règles à inventer. Aujourd'hui quelle est sa situation ? A l'heure où les grandes entreprises n'ont jamais été aussi puissantes, nombre de politiques et d'économistes déclarent que l'esprit d'entreprise est de retour, et qu'il ne faut plus compter que sur soi-même - et non sur l'entreprise- pour créer son emploi. Comment est-ce possible ? Créer une entreprise n'est pas chose facile, il faut des capitaux, des compétences, et surtout un marché. Où les trouver ? Face à cette situation deux profils types d'entrepreneur apparaissent : d'une part l'entrepreneur plus ou moins lié à la grande entreprise parce qu'il est par exemple à la tête d'une entreprise de sous-traitance, parce qu'il est lié par un contrat d'emploi à durée déterminée (travail à domicile par exemple), parce qu'il fait partie d'un groupement d'employeurs, parce qu'il a été secondé par son entreprise pour créer son entreprise (intraprenariat, essaimage, etc.), etc. Ces entrepreneurs disposent en règle générale de solides compétences techniques. On trouve d'autre part un entrepreneur sans doute beaucoup moins dynamique et performant sur le

[1] P. Bourdieu, Le capital social, notes provisoires, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°31, Paris, 1980.
[2] T. Veblen, *Les ingénieurs et le capitalisme* (1921), Gramma publication, Paris, 1971.

plan technologique pour qui la création d'une entreprise constitue l'ultime recours pour ne pas tomber dans la pauvreté et ce que l'on nomme aujourd'hui pudiquement l'exclusion. On est loin de l'entrepreneur révolutionnaire ! Ces deux types d'entrepreneurs sont ce que nous appelons des entrepreneurs socialisés, car par leur activité ils maintiennent la cohérence sociale et perpétuent la logique du fonctionnement de l'économie marchande.

L'action de l'entrepreneur héroï que doit se comprendre par rapport à des politiques de réalisation des grappes d'investissement et de diffusion des nouvelles prouesses techniques. Il s'agissait au XIXème siècle et jusqu'au début du XXème siècle, par de grands programmes de cohésion et d'industrialisation de l'économie nationale (transports, communications, industries lourdes, développement du crédit et des marchés financiers, aides financières à l'industrie pour favoriser la concentration du capital), de promouvoir la création d'entreprises qui devaient donner naissance à des nouvelles branches, filières et des nouveaux marchés. En revanche, l'action de l'entrepreneur socialisé, aujourd'hui, s'inscrit dans les limites du cadre tracé par la politique publique d'atténuation des effets de la crise et par les stratégies d'externalisation des grandes entreprises, qui vont dans le sens de l'accroissement de la socialisation des moyens d'accès à la propriété privée de différents types de ressources productives (aides à la création d'entreprise, capital-risque, déréglementation des marchés, flexibilité du travail, etc.). Depuis quelques années en France une pléthore de petites entreprises a été créé dans le secteur des services aux particuliers ou services de proximité. En 1987, la création de ce type d'entreprises représentaient 12% des créations, contre 11% pour l'industrie (hors BTP). En 1996, la part des créations pour les services à domicile est de 14,5%, contre 8% seulement pour l'industrie (hors BTP). Parallèlement, la part des entreprises créées pour le service aux entreprises était de 14,7% en 1987 et de 18,5% en 1996[1].

Le tableau I reprend les grandes lignes de la définition des entrepreneurs héroï que et socialisé. Deux types de profils pour deux moments historiques majeurs de l'évolution de l'économie de marché[2].

2.2. A propos du capital social de l'entrepreneur

Le capital social de l'entrepreneur peut être défini comme sa capacité à recenser et évaluer tous les paramètres susceptibles d'influencer la réussite de l'aventure économique. La réussite dans les affaires des individus est donc fonction de paramètres économiques quantitatifs (revenu, marché, détention d'un capital, d'un patrimoine, d'informations, etc.) et des paramètres sociologiques (niveau d'études, origine sociale des parents, qualification et métier, etc.). Le capital social de l'entrepreneur s'organise alors autour de trois pôles : un capital financier (ressources financières et canaux d'accès), un capital-connaissances (techniques, savoir-faire issu d'un apprentissage scolaire, formalisé ou "sur le tas") et un capital-relations (institutionnelles ou informelles, avec la famille, les banques, autres entreprises, ou l'État).

La formation, la mobilisation et la nature de ce capital social conditionnent le comportement entrepreneurial (motifs de création d'entreprise), mais aussi tracent les portraits types des entrepreneurs. Par souci de clarification et de présentation formalisée des rapports entre le capital social, les motivations et les comportements des entrepreneurs, nous pouvons distinguer en fonction de l'importance du capital-connaissances deux types d'entrepreneurs : l'entrepreneur "révolutionnaire" ou schumpétérien et l'entrepreneur "routinier". Le premier innove de façon régulière. Son entreprise se situe dans des activités (industries et services) en croissance. Il est généralement hautement diplômé et reste toujours attentif aux progrès des technologies. Il intègre volontiers les réseaux scientifiques, financiers et commerciaux, il établit des partenariats, il sait s'entourer et suit une stratégie de carrière et d'entreprise de niche.

L'entrepreneur routinier, le plus souvent imitateur, gère son affaire au jour le jour. Son personnel se réduit, tout au moins au départ, aux membres de sa famille. L'entreprise *fait partie du patrimoine familial* et se contente de mettre en valeur un capital-connaissance issu de

[1] *INSEE Première*, 1997

[2] S. Boutillier, D. Uzunidis, De l'entrepreneur héroï que à l'entrepreneur socialisé, les métamorphoses de la petite entreprise, *Innovations. Cahiers d'économie de l'innovation*, n°8, 1998-2, L'Harmattan, Paris.

l'expérience, de la tradition, mis à jour par une formation spécifique appliquée à l'utilisation de nouveaux outils de production et de gestion. Aussi bien l'entrepreneur routinier que l'entrepreneur révolutionnaire, ils interviennent dans un contexte concurrentiel qu'ils ne peuvent négliger au risque de disparaître. Les trois pôles du capital social sont ainsi parties prenantes, mais à des degrés d'importance et de socialisation différents. Le tableau II reprend les caractéristiques du capital social mobilisé par les deux types d'entrepreneurs et montre que la création d'une entreprise ne peut être isolée du milieu dans lequel se trouve l'entrepreneur potentiel. Ce milieu conditionne par ailleurs la valorisation du capital social et inversement.

L'aventure entrepreneuriale ne réussit que lorsqu'on comprend l'entreprise comme un espace de rencontres et de valorisation de capitaux, d'idées et de connaissances divers, scientifiques et techniques, dans le but de réaliser un bien ou un service destiné à être vendu sur un marché. Dans *L'esprit d'entreprise*, G. Gilder donne en exemple l'industriel américain Carnegie qui selon ses dires a réussi parce qu'il a su "s'entourer de personnes plus intelligentes que lui". L'entrepreneur n'est pas seul. Il est porté par son entourage, par ses relations. Plus proche de nous, Bill Gates a démarré ses affaires en s'associant avec des amis d'enfance. Ce n'est que plus tard qu'il a recruté sur les campus universitaires grâce à sa réputation et son image. La mise en valeur du capital financier est d'autant plus heureuse que le capital-connaissance et le capital-relations sont importants.

3. CAPITAL SOCIAL ET MILIEU OU COMMENT REVELER DES TALENTS

L'entrepreneur et la petite entreprise ne tombent pas du ciel ! Pendant les périodes de fort chômage, comme aujourd'hui, l'entrepreneur est parfois présenté comme le moteur du progrès économique, alors que dans les années de croissance cette place était occupée par le potentiel technologique et financier des multinationales. Pour couper court aux spéculations intellectuelles, et simultanément mettre dans un cadre théorique cohérent les transformations de ces dix ou quinze dernières années, des chercheurs ont tenté de relier entrepreneur et milieu[1]. Ces analyses sont de nature pluridisciplinaire, alliant l'économie, la géographie, la sociologie... Le jeu des acteurs sociaux s'inscrit dans un espace économique et sociologique et dans certains cas géographique bien précis. La dynamique entrepreneuriale est rattachée à un espace social particulier, qui se caractérise par des ressources matérielles, en informations, technologiques, humaines, par une expérience et un savoir-faire spécifiques. Telle est la substance de la formation théorique et pratique dispensée dans le cadre du nouveau Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées "Entrepreneuriat et Redéploiement Industriel". En clair, l'objectif de cette formation est de montrer comment une contrainte de crise peut se transformer en opportunité, à condition bien sûr que l'action entrepreneuriale s'intègre parfaitement dans un projet local (ou national) de transformation et de croissance économique.

3.1. Une formation intégrée à la recherche et à l'ingénierie économiques

L'orientation du DESS "Entrepreneuriat et Redéploiement Industriel" est nouvelle par rapport aux diplômes de même nature préparés aussi bien au niveau national qu'au niveau régional. Les DESS, par exemple, "Gestion des PME-PMI" de l'Université de Paris II, "Gestion industrielle et innovation" de l'Université de Strasbourg I ou encore "Économistes d'entreprises" de Grenoble II peuvent être considérés comme complémentaires. Il s'agit d'un DESS d'Économie Industrielle et d'Économie de l'Entreprise, intégrant aussi des méthodologies et des cours relevant de la Gestion, du Droit des affaires, de la Sociologie et de l'Économie spatiale. Il propose plusieurs axes d'enseignement et de formation sur le terrain (stages, simulations) :

- structures industrielles, reconversion/diversification des tissus productifs et redéploiement industriel,
- coopérations industrielles, entrepreneuriat et développement local,

[1] Voir à ce sujet Ph. Aydalot, *Les milieux innovateurs en Europe*, Economica, Paris, 1986 ; B. Pecqueur, *Le développement local*, Syros, Paris, 1989 ; D. Maillat, *Interactions entre système urbain et système de production localisé , une approche du développement régional en termes de milieu innovateur*, Working Paper n°9701a, Université de Neuchatel, 1997.

- processus de création, de transmission et gestion de petites et moyennes entreprises industrielles et de services,
- exploitation industrielle et diffusion des innovations technologiques et organisationnelles,
- réseaux de communication et réseaux socio-économiques,
- aides réglementaires, financières et fiscales à la création d'entreprises,
- entrepreneuriat, institutions locales et petite entreprise.

L'important partenariat local, national et étranger (Suisse, Italie, Angleterre, Belgique et Canada) devrait permettre l'insertion des diplômés du DESS dans la vie active. Il permettra avant tout de retenir des cadres et créateurs d'entreprises au niveau local et de renforcer ainsi le potentiel managérial et entrepreneurial de régions souffrant d'un niveau de chômage élevé. Plus particulièrement, l'analyse du marché de l'emploi a été réalisée par le Laboratoire Redéploiement Industriel et Innovation de l'Université du Littoral en coopération avec des institutions locales (voir infra). Cette analyse a montré, concernant le dunkerquois, un manque de cadres hautement qualifiés et de compétence élevée ainsi qu'une faiblesse au niveau de création d'entreprises et, par conséquent, un faible potentiel de renouvellement et de diversification du tissu économique local.

Ce DESS s'inscrit alors dans le cadre de la création, en 1997, de l' Observatoire économique de la région de Dunkerque, avec la participation de la Communauté Urbaine de Dunkerque (CUD), l'Agence d'Urbanisme de Dunkerque (AGUR), le Comité du Bassin d'Emploi du Dunkerquois, Dunkerque Promotion, la Direction Régionale de l'Industrie, de la Recherche et de l'Environnement (DRIRE), la Chambre de Commerce et d'Industrie de Dunkerque (CCID), le Mouvement des Entreprises de France (MEDEF) - Littoral Nord et le Port Autonome de Dunkerque (PAD). Le maître d'oeuvre de l'Observatoire est le centre de transfert "Recherche Universitaire et Études Économiques" (RUEE) du Laboratoire Redéploiement Industriel et Innovation (Lab.RII- ULCO). Un grand nombre d'entreprises locales sont évidement associées aux travaux de l'Observatoire et soutiennent le DESS.

Le DESS sera relié avec le concours "Jeunes créateurs d'entreprise du Littoral". Ce concours sera lancé en juin 1998 par le centre de transfert RUEE du laboratoire Redéploiement Industriel et Innovation de l'Université du Littoral, de l'Observatoire Économique de la Région de Dunkerque, de l'UPIRD et de l'Association locale des banques. Le concours s'adresse à des jeunes diplômés. Le lauréat sera soutenu financièrement et des conseils juridiques et économiques seront prodigués par les professionnels de la région. Les structures locales d'aide à la création d'entreprise prennent en charge les projets et suivent leur évolution jusqu'à leur finalisation et présentation devant le jury composé de neuf membres (deux universitaires, quatre représentants du monde professionnel et deux représentants des collectivités territoriales). La faisabilité financière du projet est aussi importante que son apport en termes d'activité et d'innovation pour l'économie locale. Jusqu'à l'attribution du Trophée *Jeune Entrepreneur du Littoral* (et les 30 000 francs) les candidats sont pris en charge par des experts financiers des banques locales, de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Dunkerque, l'Agence Régionale de Développement, des Ruches d'entreprises et des Associations locales de créateurs (Le réseau Entreprendre en France, Flandre Initiative, Flandre Création).

La participation obligatoire des étudiants du DESS au Concours, combinée avec le stage obligatoire (de 4 à 6 mois) en entreprise ou au sein d'une administration de gestion du développement économique, donne l'occasion au futur entrepreneur ou responsable de projets de se familiariser doublement avec le monde des affaires : a) connaître les difficultés et les voies qui mènent à la création et à la gestion des jeunes entreprises et acquérir une expérience en matière de constitution de réseaux de relations et de marché ; b) s'initier à la "débrouillardise" nécessaire pour faire aboutir le projet ou l'affaire et s'affronter avec d'autres expériences en matière de création d'entreprise.

L'Équipe de Recherche sur les Systèmes Industriels (ERSI) de l'Université de Picardie Jules Verne est co-responsable de ce projet de DESS. L'ERSI est fortement ancrée dans le tissu local

- un Pôle de Sciences Humaines et Sociales a été créé sous l'égide du Conseil Régional de Picardie, partenaire de ce DESS), auprès de l'INSEE, de la Chambre de Commerce et d'Industrie d'Amiens et d'Abbeville, de la Direction Régionale de l'Industrie, de la Recherche et de l'Environnement (DRIRE) et d'autres instances chargées du développement local. Ce DESS vise également une consolidation des rapports de coopération entre Université et institutions locales. Par exemple, l'Équipe Industrie et Territoire de l'ERSI travaille sur la problématique du "district industriel" et elle est financée par la Région de Picardie. Les étudiants du DESS suivent régulièrement des séminaires sur l'expérience de cette Région en matière de création d'entreprises innovantes (Journées d'Études "Les stratégies de développement en Picardie").

Cette intégration de la recherche universitaire avec l'ingénierie économique, la charge de travail importante pour les étudiants aussi bien dans le domaine de la création d'entreprise que dans celui de la connaissance du milieu économique et l'interactivité de l'enseignement avec les questionnements du monde des affaires font que le profil des diplômés et les débouchés visés peuvent être les suivants :

- créateurs d'entreprise,
- gérants d'entreprise,
- gestion de l'essaimage et de l'entrepreneuriat par les grandes entreprises,
- gestion financière des projets de création d'entreprise par les banques et autres organismes financiers,
- cadres territoriaux chargés du développement économique local,
- cadres en gestion et en économie de zones d'entreprises.

3.2. *Do it yourself and... together*

Dans une économie hautement socialisée et intégrée, où il est difficile, comme nous l'avons vu, d'isoler l'initiative individuelle de l'aventure collective, le comportement de l'entrepreneur potentiel est fonction des repères qu'il s'est créés. L'étude théorique, la présentation des réglementations, des marchés et d'expérience par des hommes et femmes de terrain, le stage, la confrontation avec la réalité, via le Concours, seraient à notre avis incomplet sans l'implication directe des étudiants dans la formation et les activités annexes. Considérant que l'esprit d'entreprise vient aussi par les activités communes des entrepreneurs potentiels, par une certaine émulation collective, les Universités du Littoral et de Picardie, les collectivités territoriales et les associations professionnelles appuient l'Association des étudiants du DESS Entrepreneuriat et Redéploiement Industriel, *INNOVAL, Entrepreneurs et Milieux Locaux*) : mise à sa disposition des locaux et du matériel de fonctionnement, aide à la conception et à la réalisation de ses projets en matière de formation complémentaire, de tables rondes, d'activités culturels.

La première promotion du DESS est composée de 23 étudiants : 15 en formation initiale après une maîtrise d'Économie, de Gestion, de Droit ou d'Administration Économique et Sociale, 2 en formation continue en alternance et 6 sont de demandeurs d'emploi. L'Association INNOVAL permet dans un premier temps à ses membres de se mieux connaître et de faciliter, par des projets communs, leur rapprochement. Le statut, l'âge, l'expérience, les objectifs professionnels, la formation initiale différents ont créé au départ quelques difficultés d'intégration au cursus universitaire proposé par le DESS. L'équipe pédagogique a alors encouragé la création de cette Association pensant que l'hétérogénéité relative peut devenir un atout d'insertion professionnelle si et seulement si des liens de proximité et de compréhension mutuelle s'établissent entre les premiers concernés.

INNOVAL a un objectif d'entraide : faciliter l'accès à l'emploi et à l'activité économique de ses membres grâce à la constitution d'un réseau relationnel ; travailler en commun sur la conception, la promotion et la mise en oeuvre de projets d'entreprise particuliers de ses membres ; construire un fonds documentaire et informationnel pour ses membres, etc. Un objectif de formation supplémentaire complète le premier : choix et invitation des conférenciers selon les sensibilités particulières, visites d'entreprises et de zones d'entreprises, enquêtes, etc.

Un dernier objectif est celui de la promotion du DESS : valorisation de son image, organisation des manifestations de sensibilisation auprès des lycées, des écoles professionnelles et des universités sur le créateur et la création d'entreprise.

Ce type de structure donne un certain aspect autogestionnaire aux carrières des jeunes ayant un niveau de formation élevé. Il renforce en même temps l'implication des étudiants individuellement aux projets de développement local, régional ou national, tout en leur donnant un sentiment de sécurité par la création d'un certain esprit de destin commun.

3.3. Une formation qui répond aux préoccupations des politiques de croissance décentralisées

La création d'entreprises et le développement, la gestion et l'enrichissement des milieux innovateurs sont au centre des préoccupations des politiques économiques, suivies surtout par les collectivités territoriales du fait de la décentralisation de la régulation économique et dans le cadre de l'intégration économique et monétaire européenne. Le dunkerquois, plus spécifiquement, constitue un laboratoire d'expériences sur les plans de la reconversion et de la diversification économiques[1]. Face à la crise de l'industrie lourde (en général des industries motrices des années 1960-70) et à l'explosion du chômage, les politiques actuelles cherchent à promouvoir des espaces entrepreneuriaux, aptes à attirer les investissements des grandes entreprises et à offrir des opportunités aux créateurs futurs d'entreprise dans des activités à fort potentiel scientifique et technique. Il faut donc modifier les structures économiques pour voir apparaître des comportements entrepreneuriaux dans l'espoir d'élever le niveau de l'emploi grâce à l'émergence d'une offre riche et diversifiée. Ainsi posé le problème de redynamisation d'un tissu économique local, les facilités financières et réglementaires à la création d'entreprises viennent appuyer les investissements réalisés conjointement par les instances publiques et les acteurs privés dans la constitution d'un réservoir de valeur (facteurs de production de qualité, réduction des divers coûts de transaction, amélioration des liaisons financières et productives, lancement et financement de projets refondateurs de l'économie locale, etc.).

Le DESS "Entrepreneuriat et Redéploiement Industriel" ambitionne de former deux types de spécialistes : d'une part de créateurs d'entreprise dans la mesure où un grand nombre de grandes entreprises et d'associations professionnelles ont soutenu sa création et adhèrent à sa démarche, et d'autre part des spécialistes à la gestion des infrastructures et des différents types d'aides destinés aux créateurs d'entreprise. Des chambres de commerce et d'industrie, des ruches d'entreprises, des collectivités territoriales et régionales soutiennent ce type d'enseignement : accueil de stagiaires, suivi des projets de création d'entreprise, financement du Concours Jeune Créateur, financement de l'Association INNOVAL, etc. Le DESS se situe ainsi aux carrefours qui se sont formés entre le public et le privé dans une perspective globale de redéploiement industriel et de promotion de l'esprit d'entreprise et d'innovation. La modernisation des infrastructures de transport et de communications, l'élévation du niveau des qualifications, le rapprochement de la recherche universitaire et les entreprises, l'amélioration du cadre de vie et de l'offre de services aux particuliers, sont les principaux axes de politique de croissance locale. De ce contexte émane une demande en matière de nouvelles entreprises spécialisées dans les domaines de l'environnement, du transport, des matériaux, de l'agro-alimentaire, des technologies de l'information et des services aux ménages et à l'industrie.

3.4. Valoriser le capital social de l'entrepreneur

Le DESS "Entrepreneuriat et redéploiement industriel" a été conçu à partir du concept de capital social, ci-dessus présenté, lequel s'organise autour de trois pôles : un capital financier (effectif ou potentiel), un capital-connaissances (expérience professionnelle et personnelles, diplômes) et un capital-relations (institutionnelles ou informelle, avec la famille, les banques, d'autres entreprises, ou l'État, etc.). On attend généralement d'un cursus universitaire ou professionnel qu'il apporte des connaissances sur des domaines particuliers dans notre cas en

[1] Voir à ce sujet S. Boutillier, D. Uzunidis, *Port et Industries du Nord*, Série Clichés, Coll. Économie et Innovation, L'Harmattan, Paris, 1998 et J. Ziel, *Attractivité et reconversion industrielle*, Doc. de Travail, n°18, Lab.RII, Dunkerque, septembre 1998.

économie, droit, gestion, etc. Notre ambition est d'essayer de dépasser cet aspect, certes important, mais qui dans l'hypothèse de la création d'entreprise n'est plus suffisant. De plus, l'économie est de plus en plus socialisée : du point de vue des échanges (développement de la marchéï sation des rapports et des activités humains) ; du travail et de sa valorisation (poursuite de la division et de l'intellectualisation du travail) ; de la propriété du capital et de sa gestion (affirmation de la séparation entre propriété et gestion du capital à la direction des grandes entreprises). Et le futur entrepreneur doit être prêt à affronter cet environnement particulier et s'y insérer, car s'il est une chose d'acquérir des connaissances, il en est une autre de les valoriser, d'où l'importance d'un autre aspect du capital social : le capital-relations.

A l'université, l'étudiant est souvent confronté à un confort intellectuel qui ne prépare pas toujours au monde professionnel. En ouvrant l'université sur ce monde, notre ambition est par conséquent de valoriser le capital-relations (par le biais de stages, grâce aux conférenciers qui viennent faire état de leur expérience, grâce aux multiples contacts formels ou informels qui peuvent se nouer entre des individus partageant le même idéal) du futur entrepreneur (ou du futur conseiller à la création d'entreprise) pour qu'il puisse connaître les voies à suivre pour valoriser son capital financier (trouver les sources de financement auprès des organismes professionnels, des associations d'aide à la création d'entreprise, etc.). Mais, valoriser son capital-relations, ce n'est pas seulement trouver des moyens de financement, c'est également le moyen de détecter des besoins nouveaux à satisfaire, des marchés solvables à valoriser. Nous sommes, rappelons-le, dans le cadre de l'hypothèse de l'entrepreneur socialisé, c'est à dire d'un entrepreneur qui n'est plus un révolutionnaire de l'économie, qu'il transforme radicalement, mais d'un entrepreneur dont l'action consiste plutôt à se faufiler dans les interstices laissés vacants par les grandes entreprises. Dans cette hypothèse, nous prenons en compte le fait que l'on ne devient entrepreneur pas toujours par vocation (comme le laissent entendre quelques grands théoriciens de l'économie), mais par défaut, parce que la création d'une entreprise est devenu l'ultime moyen pour ne pas sombrer dans la précarité. En essayant de donner au candidat à la création d'entreprise les outils (intellectuels et relationnels) lui permettant de valoriser les différentes parties de son capital social, notre objectif implicite est de tenter de lui donner les moyens de se faufiler dans le maillage de l'économie contemporaine, ambition qui s'avère d'autant plus difficile à Dunkerque, agglomération dominée depuis plusieurs décennies par de grandes entreprises, nationales et étrangères.

CONCLUSION

L'entrepreneur, personnage controversé de la pensée économique et politique, a depuis plus de deux siècles fasciné les esprits. Aujourd'hui encore on ne peut se passer de lui. Pour que l'entrepreneur existe, il faut que la société lui permette d'exister. Loin de nous toute idée d'un raisonnement déterministe où les structures économiques et sociales influenceraient de façon stricte le comportement des agents sociaux, selon la place qu'ils occupent dans la division sociale du travail. Pour que la société se renouvelle - et c'est primordial dans une société qui a fait du changement technique sa raison d'être - elle doit laisser aux agents sociaux une certaine marge de liberté, d'initiative. Les comportements sociaux s'inscrivent dans un contexte économique et social particulier et ils influencent à leur tour le fonctionnement de la société et de l'économie. L'économie n'est pas figée. Elle est en constante transformation.

L'activité d'entreprendre, pas plus que tout autre acte social, ne s'inscrit pas dans le vide. Si la possession ou le contrôle du capital sont à la base du pouvoir, ils ne sont pas suffisants à eux seuls, ou plutôt ils apportent et sont portés par des relations -ou le carnet d'adresses de chacun- et par ses connaissances techniques en tous genres qu'elles aient été sanctionnées par l'obtention d'un diplôme ou par l'expérience professionnelle. Nous aboutissons ainsi à ce que nous appelons le capital social. L'entrepreneur est un agent social dont la réussite est conditionnée par la mobilisation d'un capital social à triple facette : capital financier, capital-connaissances et capital-relations. Les différentes composantes de ce capital social, qui est monnayable toutefois à court, moyen ou long terme, sont le produit de la socialisation de chacun.

Aujourd'hui, l'action de l'entrepreneur "socialisé" s'inscrit dans un contexte de marché plus complexe, où les politiques économiques publiques s'entremêlent avec les stratégies des grandes entreprises internationalisées. L'"entrepreneur socialisé" apporte à l'économie l'oxygène dont elle a besoin pour se renouveler, pour exister. Il agit dans un environnement dont il peut exploiter ses ressources (en capital, marchés et savoir) et les faiblesses (instabilité, concurrence, rigidité) pour conduire son action. De toute façon, il a besoin des autres (associés, partenaires, consommateurs) autant que les autres ont besoin de lui. Le choix de dispenser une formation intégrée destinée aussi bien aux créateurs potentiels d'entreprise qu'aux administrateurs potentiels de zones d'activités et d'institutions ou services favorisant la création d'entreprise peut être ainsi justifié par l'interdépendance que nous observons dans la réalité économique et sociale entre la dynamique industrielle, financière et commerciale du milieu , la création d'entreprise et l'innovation. La richesse, en effet, en capital humain, informationnel et financier du milieu propulse la créativité et assure la pérennisation des entreprises. Par ailleurs, la richesse de l'esprit d'entreprendre exerce une pression forte sur le développement des milieux innovateurs.

Dans une économie de plus en plus complexe où la division sociale et technologique du travail progressent régulièrement, il est de plus en plus difficile d'avoir de connaître l'environnement dans lequel on se trouve. Une formation à la création d'entreprise a donc pour fonction d'ouvrir l'horizon du candidat créateur. Il pourra avoir peur dans un premier temps face à cet inconnu qui s'ouvre à lui, car il ne s'agit pas seulement de connaître la législation fiscale et les procédures administratives pour créer une entreprise. Il faut aussi connaître l'état et l'évolution de l'économie (rapports de concurrence, domination des grandes entreprises dans tel ou tel marché, progrès technique, disponibilités financières, etc.) et de la société (évolution du travail salarié et indépendant, la remise en cause du travail, l'aménagement du temps de travail, les goûts des consommateurs, etc.). Le candidat entrepreneur connaît son environnement économique et social pour s'y faire une place. Cela contribue à renforcer son capital - connaissances et son capital - relations.

Tableau I : Entrepreneur héroïque, entrepreneur socialisé

	ENTREPRENEUR HÉROÏ QUE	ENTREPRENEUR SOCIALISÉ
Initiateur du développement de l'esprit d'entreprise	État, marché, individus	État, grandes entreprises, institutions financières, réseaux entrepreneuriaux, individus`
Nature du capital	propre, bancaire, familial, relationnel	crédit, subventions, capitaux spéculatifs, propre, familial, relationnel
Milieu/environnement	- rôle industrialisant de l'État . grands programmes (militaires, transports, communications, industries lourdes) . aides réglementaires favorisant la concentration - développement du crédit et de la Bourse - marchés en extension (géographique, humaine) - travail abondant et facilement expropriable (exode rural, immigration)	- rôle "dérégulateur" de l'État . ouverture à la concurrence des marchés concentrés . financiarisation des activités . flexibilité du travail - dispositif d'aides financières, juridiques et informationnelles à la création d'entreprises combinant institutions publiques, banques, institutions financières et grandes entreprises - rôle déterminant de l'infrastructure économique et sociale source d'économies externes (éducation, recherche, transports, télécommunications,...)
Fonction de l'entrepreneur et de la petite entreprise	- esprit d'initiative propulsant de larges processus d'accumulation - grappes d'investissement et d'innovations à grand potentiel de profit - valorisation de savoir technique - ouverture d'occasions d'utilisation du capital bancaire et de l'épargne privée	- entreprises "tampons" : mise en cohérence des espaces entrepreneuriaux oligo et monopolistiques (entreprises innovantes) - réactivation des tissus microsociaux locaux (entreprises "traditionnelles") - valorisation de savoir scientifique et d'ingénierie - solutions ponctuelles au chômage

Transformations systémiques	Fin du XVIIIème-début du XIXème siècles : expansion de l'économie de marché . élargissement régulier de l'échelle de l'accumulation . promotion de la propriété capitaliste, industrielle et financière . mesures de fixation de la propriété du capital et de la main-d'oeuvre : paternalisme, patrimonialisme, étatisme. . industrialisation, ouverture des marchés externes.	Progressivement depuis le milieu du XIXème siècle, généralisation depuis la fin des années 1970 . imbrication des politiques publiques libérales avec les stratégies industrielles et financières déconcentrées des grandes entreprises industrielles et financières . accroissement du nombre des laissés pour compte . socialisation des moyens d'accès à la p ropriété et des conditions d'appropriation privée des ressources productives . espaces entrepreneuriaux mondiaux

Tableau II : Le capital social de l'entrepreneur routinier et de l'entrepreneur révolutionnaire

CAPITAL SOCIAL	ENTREPRENEUR ROUTINIER	ENTREPRENEUR RÉVOLUTIONNAIRE
capital financier	- faible - origine familiale - autofinancement - aides de l'État - institutions spécialisées - associations	- faible, potentiellement important du fait de la multiplication des institutions de financement de l'innovation - capital personnel accumulé - autofinancement - aides de l'État - capital-risque - banques
capital-connaissances	- faible - peu ou pas diplômé - important si acquis par l'expérience industrielle	- important - hautement diplômé ou avec une longue expérience professionnelle correspondant à des marchés en croissance
capital-relations	- important - relations familiales, personnelles et de proximité	- important - relations personnelles et professionnelles

BIBLIOGRAPHIE INDICATIVE

BARRE R., *Réflexions pour demain*, Pluriel, Hachette, 1984.

BOURDIEU P., Le capital social, notes provisoires, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°31, Paris, 1980.

BOUTILLIER S., UZUNIDIS D., *L'entrepreneur, une analyse socio-économique*, Economica, 1995.

BOUTILLIER S., UZUNIDIS D., *La légende de l'entrepreneur*, Syros, Paris, 1999.

DRUCKER P., *Les entrepreneurs*, Hachette, Paris, 1985.

DUCHÉNEAUT B., *Les dirigeants de PME*, Maxima, Paris, 1996.

GILDER G., *L'esprit d'entreprise*, Fayard, Paris, 1985.

Innovations. Cahiers d'économie de l'innovation, n°8, Petite entreprise, le risque du marché, 1998-2, L'Harmattan, Paris.

PECQUEUR B., *Le développement local*, Syros, Paris, 1989

UNE DEMARCHE STRATEGIQUE POUR AIDER LE CREATEUR D'ENTREPRISE A EVALUER LA FAISABILITE DE SON PROJET

BRUYAT Christian, Ecole Supérieure des Affaires

Université Pierre Mendès France Grenoble.
Adresse personnelle : le village 26260 Saint Bardoux.
Téléphone : 04 75 71 56 21
Email : bruyat@esa.upmf-grenoble.fr

Résumé: Prévenir les défaillances des entreprises nouvelles est un enjeu important pour la collectivité mais aussi et surtout pour le créateur lui-même. Ce papier propose une démarche stratégique qualitative pour aider le créateur à évaluer la faisabilité de son projet lors de sa phase de mise au point. Elle est le fruit d'une expérience personnelle d'accompagnement de nombreux créateurs, elle tient compte aussi de la recherche en entrepreneuriat qui s'est largement préoccupée de ce problème. Elle repose sur deux propositions essentielles : a) plus la valeur économique du projet est grande, plus la sécurité du projet est assurée et plus son potentiel de développement est grand ; b) plus les obstacles à l'entrée sont élevés, plus les risques ou les aléas liés à un décalage dans la réalisation du chiffre d'affaires et à des coûts plus élevés que ceux prévus sont élevés. Ceci permet de proposer une typologie simple des styles de projet de création. Le créateur peut alors, en fonction de ses aspirations, de son profil et de sa situation professionnelle évaluer l'intérêt et la faisabilité de son projet. S'il ne paraît pas satisfaisant, il pourra tenter d'en augmenter la valeur ou chercher à limiter les risques en le modifiant.

INTRODUCTION

Prévenir les défaillances des entreprises nouvelles et conforter leur capacité à générer les ressources nécessaires à leur développement sont des enjeux économiques majeurs. Créer son entreprise peut être une aventure magnifique, mais un échec peut avoir des conséquences désastreuses pour le créateur et pour son entourage. Peut-on prévoir la réussite ou l'échec des créations d'entreprises et en tirer des enseignements pour la pratique ? Depuis plus de vingt ans, la recherche en entrepreneuriat a tenté de répondre à cette question. Bien que souvent fragiles, les résultats de la recherche confirment ce que les praticiens savaient déjà, d'autres sont plus difficiles à interpréter. Cependant, l'utilité pratique de ces résultats statistiques pour un cas particulier est discutable. Par exemple, le fait que le créateur ait une expérience du métier dans lequel il compte se lancer est un facteur statistiquement associé avec la survie de l'entreprise créée. Cela n'est pas surprenant. Cependant, il y a aussi de nombreux cas de créateurs peu expérimentés ayant réussi. Si ces résultats statistiques peuvent être utiles aux pouvoirs publics ou aux organismes financiers, ils ne sont que des indications pour un cas particulier. Faudrait-il décourager tous les créateurs inexpérimentés ? La recherche a montré que le phénomène est beaucoup plus difficile à cerner que cela avait été escompté. Les récents travaux de Stéphane Marion (Marion S, 1999) en témoignent et présentent une bonne synthèse de ces problèmes. Deux raisons peuvent expliquer ces difficultés.

D'abord, le phénomène de la création d'entreprise est hétérogène, tant du point de vue de l'entreprise créée (une TPE de service qui a pour vocation de fournir un emploi à son créateur et se situant sur un métier banal, une entreprise technologique à fort potentiel de croissance, etc.), que de celui des créateurs qui ont des motivations, des ressources, des compétences et des parcours divers. Tenter de tirer des enseignements de moyennes statistiques à partir d'objets aussi différents ou de transposer des résultats obtenus sur des échantillons d'entreprises ayant des caractéristiques particulières au reste des entreprises, paraît, pour le moins, aléatoire. L'environnement est également variable.

Ensuite, le phénomène est complexe. La réussite ou la survie dépend non seulement de la valeur du projet de départ mais aussi de sa dynamique, de la capacité du dirigeant à s'adapter

aux situations non prévues, des évolutions de l'environnement… Complexité et hétérogénéité sont sans doute liées. Nous reviendrons par la suite sur ce point.

Le but de cette communication est de présenter une démarche pratique permettant d'aider le créateur à évaluer l'intérêt et la faisabilité de son projet. Elle doit permettre au créateur de le préciser ou de le modifier avant le lancement de son entreprise. Lorsque les dés sont jetés, il est souvent difficile, coûteux voire impossible de revenir en arrière.

Le phénomène étant hétérogène, complexe et dynamique, il n'est bien sûr pas question de prétendre à une démarche universelle de type algorithmique. Toutes proportions gardées, il s'agit d'une démarche " à la Porter " fournissant un cadre méthodologique ou une heuristique qui met l'accent sur certaines dimensions souvent rencontrées en la matière. Elle est le résultat d'une synthèse de la recherche et d'une pratique dans l'accompagnement des créateurs. Avant de passer à l'exposé, il faut préciser les conditions d'utilisation de cette approche.

- Rappelons qu'il n'y a pas de bon ou de mauvais projet dans l'absolu. Le « jugement » dépend du point de vue qui est adopté. Ici nous prendrons résolument celui du créateur. Un projet sera attractif pour un créateur particulier s'il estime qu'il correspond à ses aspirations et qu'il a de bonnes chances de le mener à bien, compte tenu de ses ressources et de ses compétences. Un même projet pourra être légitimement jugé comme satisfaisant par un créateur, alors qu'il sera rejeté par un autre. L'accompagnateur ne doit pas se substituer au créateur.
- La démarche concerne particulièrement la phase de conception et de validation du projet. Elle peut être utilisée sur un projet peu formalisé de façon à l'orienter d'une manière plus réaliste. Elle est aussi utile pour la validation d'un projet déjà construit.
- Elle ne substitue pas aux approches classiques de formalisation d'un plan d'affaires qui demeurent indispensables. En outre, elle est complémentaire avec d'autres approches similaires comme celles de Guy Rigaud (Rigaud G, 1987) ou de Christian Marmuse (Marmuse C, 1986).
- L'utilisation de cette démarche simple et donc forcément réductrice, suppose que l'accompagnateur ait déjà de bonnes connaissances et une expérience en la matière.
- Elle concerne la création d'entreprise par des individus ou des petits groupes et pas la création de filiale. Nous parlerons dans ce texte du créateur, mais il peut s'agir aussi d'une petite équipe. De même, nous utiliserons le terme de produit, mais il pourra s'agir de service ou de commerce.

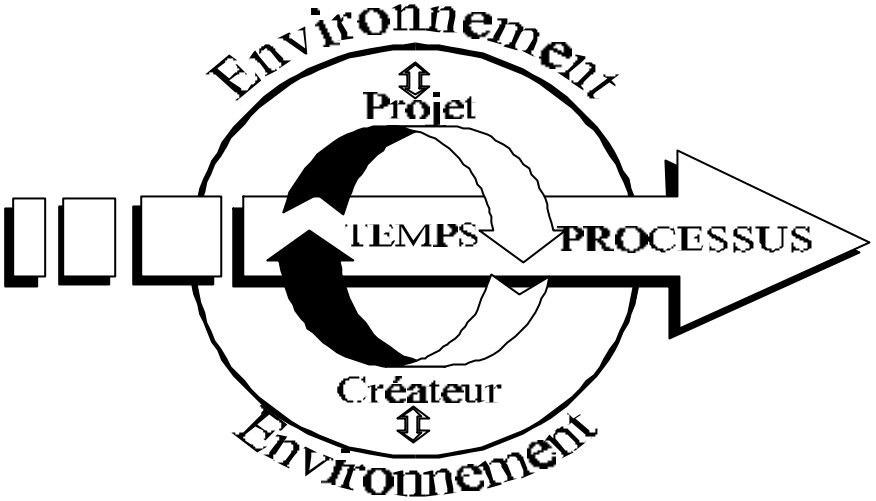
Dans un premier temps, nous présenterons la problématique générale de cette démarche. Ensuite, nous la décrirons, puis nous explorerons plus en détail deux de ses dimensions importantes : la valeur économique du projet et les risques liés aux obstacles à l'entrée.

1. LA PROBLEMATIQUE DE LA DEMARCHE

1.1. Une démarche heuristique pour un problème complexe

La communauté scientifique de l'entrepreneuriat semble s'accorder, aujourd'hui, pour considérer la création d'entreprise comme un système complexe ouvert, s'inscrivant dans une dynamique de changements ou dans un processus. Le schéma suivant rappelle des développements exposés ailleurs (Bruyat C, 1993). Tout au long du processus, le projet comme le créateur évolueront d'une manière conjointe en interaction avec un environnement particulier et changeant. L'ampleur de ces évolutions est variable selon les cas envisagés. Elles seront particulièrement importantes pour des projets se situant sur des secteurs naissants aux technologies évolutives (voir ce qui se passe aujourd'hui dans le secteur de la vente par internet), mais pourront être beaucoup moins marquées pour d'autres projets plus banals.

Figure 1 : La création d'entreprise comme un système ouvert dynamique



Face à cette réalité complexe, nous sommes désarmés dans la pratique. Nous ne possédons pas encore de moyens opérationnels nous permettant de concevoir des outils facilement utilisables par les praticiens. Il nous faut donc nous rabattre sur des approches plus analytiques et plus séquentielles, familières en management stratégique. Il s'agit d'un pis-aller, dangereux s'il est utilisé comme une méthode unique et figée, mais potentiellement fécond lorsque l'utilisateur, ayant compris sa logique et ses limites, est capable de l'enrichir de ses propres réflexions et de son expérience. Il s'agit d'une heuristique. Les approches de type calcul de scores nous semblent hasardeuses pour notre problème car elles donnent à l'utilisateur l'illusion de la rigueur. Pour être rigoureuses, il faudrait que les dimensions retenues soient exhaustives, indépendantes, additives et souvent linéaires. Nous sommes loin du compte pour notre phénomène. C'est pourquoi la démarche que nous proposons est une approche purement qualitative. Elle est également assez simple pour être utilisable dans la pratique. Ce faisant, elle est également très largement simplificatrice. Notre système comporte quatre grandes dimensions de statut différent : le créateur et son projet d'entreprise nouvelle, le ou plutôt les environnements (celui du créateur, celui spécifique à son métier...) et enfin le processus. L'idéal serait de les appréhender d'une manière conjointe. Comme nous ne le pouvons pas, il nous faut privilégier un angle d'attaque sans jamais perdre de vue que ces quatre dimensions sont toujours liées. Comme point d'entrée dans le système, nous retiendrons le projet pour les raisons suivantes :

- Le projet est le point d'entrée le plus commode dans la relation accompagnateur/porteur de projet. La demande du créateur est, le plus souvent : comment monter mon projet ? Est-il bon ? Comment dois-je faire pour... ?
- L'accompagnateur n'a ni la mission, ni le savoir-faire pour effectuer des analyses de personnalité. De même, s'il connaît bien son domaine, il ne peut pas avoir un savoir infini concernant l'environnement spécifique des projets, en terme de technologies, de marchés...

Le but cette démarche est d'aider le porteur de projet à évaluer l'opportunité de lancer son projet. Rappelons qu'elle peut être utilisée pour orienter un projet initial pas encore formalisé dans tous ses détails et tout au long du processus de mise au point définitive. On supposera que le créateur et ses conseillers sont capables de construire un plan d'affaires cohérent et réaliste. L'expérience et la recherche montrent pourtant que, même dans ce cas, les risques de difficultés demeurent importants.

Ce que l'on cherche à éviter :

- Que le porteur de projet passe beaucoup de temps, d'énergie et de moyens à mettre au point un projet qu'il ne pourra pas monter (avortement). Certains créateurs peuvent engager une grande partie de leurs ressources financières et s'impliquer totalement, pour des projets dont on

aurait pu envisager très rapidement les difficultés de montage. Il vaut mieux s'en apercevoir très tôt afin de l'abandonner ou de le réorienter.

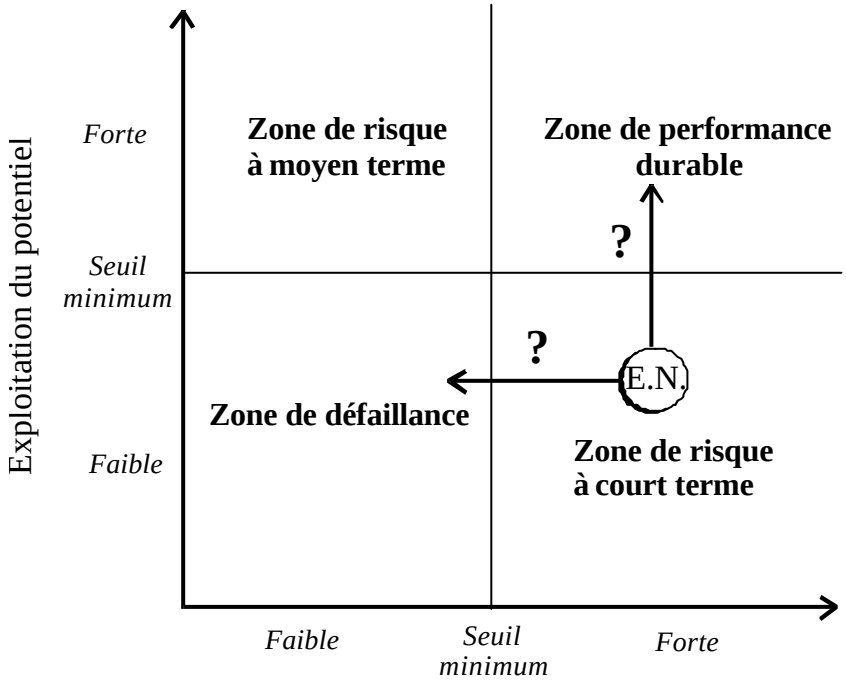
- Que le projet réalisé ne corresponde pas aux attentes du créateur. Qu'il regrette de s'être lancé dans cette aventure peu gratifiante pour lui. Qu'il soit contraint de continuer à exercer cette activité faute de pouvoir faire autrement. C'est souvent le cas d'entreprises en survie, avec un patron endetté et engagé personnellement. L'enquête EURO PME (Ducheneaut, 1999) montre que 38% des créateurs « vivent un déplaisir fait d'inquiétude et de contraintes ».
- Que le projet soit un échec pour le créateur.

Il faut souligner que la survie de l'entreprise ou sa disparition ne sont pas forcément synonymes de réussite ou d'échec. Un créateur ayant exercé des fonctions de cadre supérieur pourra estimer qu'être condamné à travailler 70 heures par semaine à la tête d'une TPE à l'avenir incertain, avec une rémunération très faible, n'est pas vraiment une réussite. Alors que le technicien déjà âgé et au chômage, sans espoir de retrouver un emploi, pourra estimer que la cessation d'activité de son entreprise au bout de quelques années n'est pas un échec. S'il n'a pas perdu son capital et retrouvé ses droits sociaux, ces quelques années d'activité lui auront permis d'atteindre l'âge de la retraite. Nous pourrions multiplier les exemples. Cependant, l'échec de la nouvelle entreprise n'est jamais souhaitable.

1.2. La fragilité des entreprises naissantes

Nous ne reviendrons pas ici sur ce constat, nous tenterons de faire une synthèse de ce qui peut l'expliquer. Les entreprises nouvelles doivent créer un potentiel nouveau qui ne sera exploité et ne générera des ressources que par la suite. Cette création d'un potentiel se traduit par des investissements matériels et immatériels plus ou moins importants selon les projets. Comme toutes les entreprises, les entreprises naissantes doivent assurer leurs équilibres financiers. En reprenant le schéma proposé par Alain Charles Martinet (Martinet AC, 1983, p. 23), nous pouvons situer la plupart des entreprises nouvelles dans la zone de risque à court terme.

Figure 2 : Les entreprises nouvelles dans le schéma proposé par Martinet

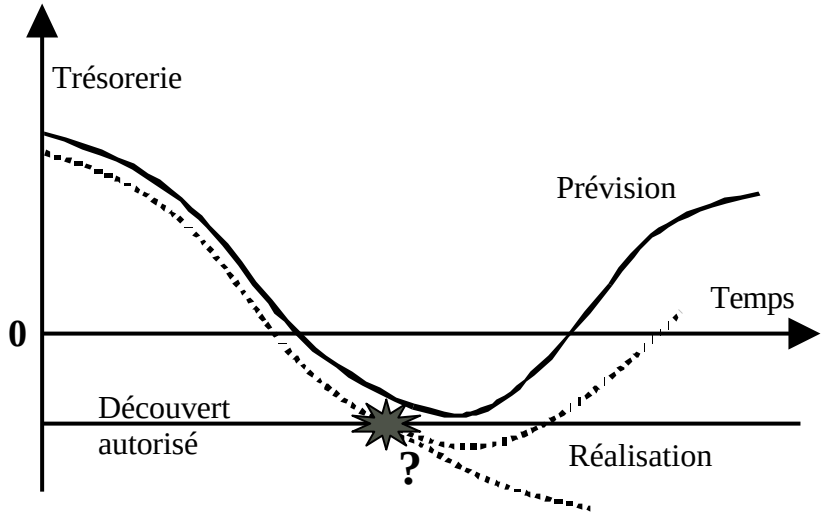


L'entreprise devra survivre suffisamment longtemps pour avoir la possibilité d'exploiter le potentiel économique qu'elle a créé et évoluer vers la zone de performance durable.

Naturellement, si le projet est correctement monté, le créateur aura prévu les ressources nécessaires (capitaux permanents) pour passer le cap. Il peut arriver aussi que les prévisions ne se réalisent pas et que l'entreprise se retrouve dans la zone de défaillance.

Il y a bien des causes d'échec : incompétence du créateur dans un des domaine clé de son activité, mésentente entre les partenaires, défaillance d'un client ou d'un fournisseur, des causes accidentelles, des capitaux propres insuffisants ou des erreurs de financement, des problèmes juridiques divers, etc. La liste est longue. Toutefois, en simplifiant, cela se traduit toujours par des problèmes financiers et plus crûment par des problèmes de trésorerie. Le schéma suivant illustre cette situation.

Figure 3. La séquence type de difficulté de trésorerie



Ce schéma banal appelle deux remarques. Lorsque l'entreprise rencontre de graves problèmes de trésorerie, cela arrive plus ou moins rapidement selon les cas, son dirigeant se trouve dans un piège classique duquel il est très difficile de se tirer. Il doit passer une énergie considérable à tenter de combler les « trous ». Temps et énergie qu'il ne peut plus passer à son travail normal qui est de trouver des clients, d'assurer la qualité des produits et les délais de livraison... D'ordinaire, cela provoque des tensions avec ses partenaires et ses employés ce qui n'arrange pas la situation... La course contre la montre est engagée. Il peut arriver que l'entreprise soit en difficulté du fait d'erreurs passées alors qu'elle a enfin mis en place des solutions qui pourraient assurer l'avenir. Mais elle a perdu la confiance de ses partenaires (notamment des partenaires financiers) et les pertes accumulées « plombent » les chances de survie.

Deux syndromes sont habituellement associés à ces difficultés.

- Un retard dans la réalisation du chiffre d'affaires prévu (les ventes ne se font pas assez vite). Ce retard entraînant des pertes dues au délai pour atteindre le point mort.
- Des coûts plus élevés que ceux qui avaient été prévus. Ici nous supposerons que lors de la réalisation du plan d'affaires, aucune erreur grossière n'aura été commise. Les techniciens ont, par exemple, une propension certaine à sous-estimer les coûts commerciaux.

2. UNE DEMARCHE STRATEGIQUE POUR AIDER LE CREATEUR A EVALUER L'INTERET ET LA FAISABILITE DE SON PROJET

2.1. Les fondements de la démarche

La démarche repose sur deux propositions.

Première proposition : plus les obstacles à l'entrée sont élevés, plus les dérives ou les aléas potentiels sont importants. Lorsque les moyens à mobiliser sont conséquents, les dérives du

projet lors du démarrage auront de lourdes répercussions sur le plan financier et les risques de défaillance seront élevés.

Des obstacles à l'entrée importants peuvent :

- Rendre impossible le montage du projet.
- Augmenter les coûts d'une manière insupportable.
- Retarder la réalisation des ventes. Si les coûts de structure sont lourds, des pertes importantes sont à craindre, pertes qui « plomberont » l'avenir et les capacités de développement de la nouvelle entreprise.

Ces obstacles peuvent être identifiés, au moins en partie, même s'il n'est pas aisé de prévoir tous les dérapages possibles avant le démarrage du projet. Nous y reviendrons dans la troisième section. Les obstacles à l'entrée doivent être appréciés d'une manière relative. Il faut tenir compte de la stratégie projetée, des caractéristiques du secteur ou du métier dans lequel se situe le projet, de l'environnement local et plus global et enfin et surtout des caractéristiques du ou des créateurs. C'est pourquoi, pour un même projet, l'importance de ces obstacles pourra être appréciée d'une manière différente. Certains projets, comportant d'importantes barrières à l'entrée, seront cependant viables du fait des caractéristiques particulières du créateur, de son réseau relationnel, de sa réputation, du moment où le projet est lancé et du soutien de l'environnement.

Seconde proposition : plus la valeur économique potentielle générée par le projet est importante, plus les moyens financiers disponibles devraient permettre de faire face aux conséquences des aléas et faciliter le développement de l'entreprise. La valeur économique du projet rend le projet plus sûr. Il faut comprendre ici la valeur économique comme étant la rentabilité prévisionnelle du projet. Nous reviendrons plus en détail sur ces deux dimensions dans la section suivante.

2.2. Les styles de projets

Il devient alors tentant, même si nous ne prenons en compte que le seul point de vue du projet, de proposer une forme simple articulant ces deux dimensions. Il s'agit d'une forme qualitative qui permet d'esquisser des styles différents de projets ou de décrire des archétypes. Il existe bien sûr de nombreuses situations intermédiaires.

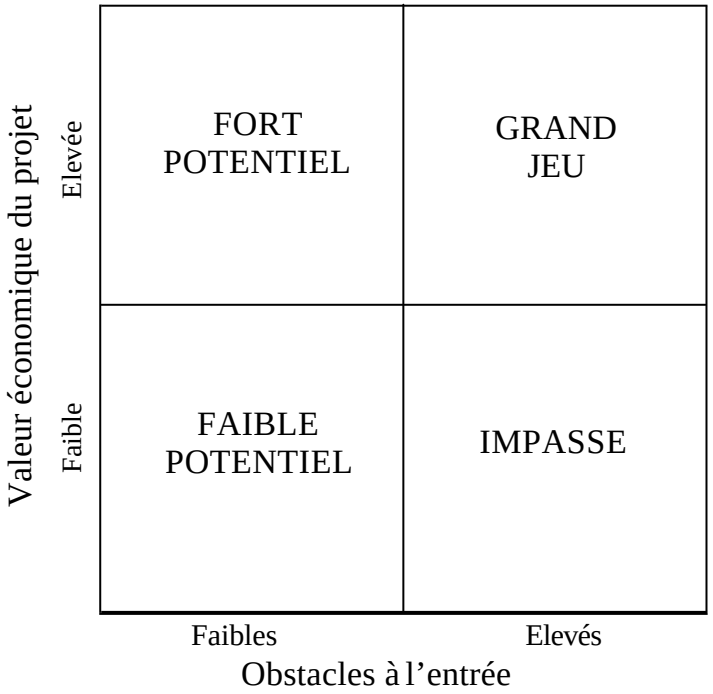


Figure 4 : Les styles de projets

Les projets à faible potentiel de performances en terme de croissance et de profits.

Ce sont souvent des projets de type reproduction ou, parfois, des projets innovants qui n'ont pas pu développer de réels avantages concurrentiels leur permettant de créer une valeur importante. L'entrepreneur aura à lutter pour faire survivre son entreprise (Brun F, 1990), mais il pourra faire évoluer son projet en cours de route, apprendre et ainsi augmenter son potentiel de création de valeur. Le processus est souvent incrémental. Le créateur peut parfois développer son projet, commencer à produire et à commercialiser ses produits, tout en conservant son emploi salarié. L'apprentissage par essai-erreur est possible, mais les échecs sont fréquents... Il s'agit souvent pour le créateur de créer sa propre activité. L'essentiel est de bien connaître son métier. Le style de management et le système de gestion peuvent être simples. La politique d'investissements doit être prudente. Ce type de création peut aussi permettre à un créateur plus ambitieux de constituer une plate-forme lui permettant de saisir, par la suite, d'autres opportunités. Il aura appris son métier de dirigeant, il disposera d'une structure administrative… Mais, pour que cette stratégie soit possible, il faut encore que l'entreprise créée soit suffisamment rentable pour que l'entrepreneur accumule les ressources qui lui donneront des marges de manœuvre et qu'il puisse dégager suffisamment de temps pour les saisir.

Les projets à fort potentiel de performances.

Les avantages concurrentiels, s'ils sont défendables et décisifs, permettent à l'entreprise d'assurer un haut niveau de profitabilité. Pour que la valeur puisse être générée, il faut que le créateur ait compris que les prix de vente des produits doivent être fixés non pas à partir des prix de revient, mais en référence aux prix que les clients sont prêts à accepter. Ceci n'est pas difficile à déterminer lorsque des prix de marché existent, y compris pour des produits de substitution, mais est plus délicat à apprécier dans les cas de produits tout à fait nouveaux, lorsque le marché se crée. L'entreprise peut supporter de nombreuses erreurs de la part de son créateur ou même une absence totale de gestion, sans que cela remette en cause sa survie à court terme. Une bonne partie de la valeur du projet est alors consommée par le manque d'efficience des processus. A l'inverse, elle peut extraire cette valeur ce qui permettra à l'entreprise de se développer. Lorsque les coûts irréversibles sont faibles, la création peut se faire avec très peu de moyens et aboutir assez rapidement à des réussites spectaculaires. Ce type de projet correspond à un entrepreneur innovateur et ambitieux, ne disposant pas forcément de beaucoup de capitaux, sachant déléguer et motiver une équipe, ouvert et capable de développer son réseau relationnel, disposé à ouvrir son capital. Il est souvent possible de démarrer petit voire dans son garage, mais il faut aller vite de façon à refermer la fenêtre stratégique. Vendre doit être une obsession. Développer les produits dans les mains du client est une stratégie payante.

Le grand jeu

Dans ces cas, il n'est pas possible d'agir de manière incrémentale, de construire peu à peu en s'ajustant au fur et à mesure. Il est nécessaire de procéder à des investissements lourds qui engageront l'avenir de l'entreprise. Il n'y a pas de marge d'erreur possible et donc pas de possibilité d'apprendre en faisant. La valeur du projet peut permettre à un entrepreneur expérimenté, jouissant d'une grande réputation dans son métier, possédant un réseau relationnel important, capable de recruter une équipe de collaborateurs compétents et de mobiliser des partenaires industriels et financiers, de réussir son lancement. La planification du projet doit être parfaite. Le processus doit être « nominal ». Tout retard dans la réalisation du plan de lancement se traduit par des pertes importantes. Lors du bouclage du projet, il est très important d'assurer un financement suffisant à la nouvelle entreprise. La qualité de l'environnement joue un grand rôle pour la réussite de ces projets, notamment le capital risque.

L'impasse

Ce type de projet a des traits communs avec le cas précédent, toutefois la valeur potentielle du projet est faible. De ce fait, il devient pratiquement impossible de convaincre les partenaires financiers indispensables pour que le projet voie le jour, bien qu'il puisse atteindre une faible rentabilité au vu du plan d'affaires. En cas d'erreurs ou de retards même mineurs, le projet peut

vite devenir un gouffre financier dont les éventuels partenaires auront de grandes difficultés à se tirer. Ces projets peuvent voir le jour lorsque certains partenaires indispensables les perçoivent comme stratégiques ou que des considérations politiques et sociales sont prises en compte. Les risques d'échec sont élevés. Pour que le projet ait une petite chance de démarrer et de réussir, il est nécessaire que les capitaux mobilisés soient suffisants et que l'entrepreneur soit un véritable professionnel reconnu dans son métier. L'environnement joue un rôle facilitateur pour ce style de projet lorsqu'il est dirigiste.

L'immense majorité des projets de création d'entreprises sont des projets à faible potentiel de performance. Toutefois, la situation n'est pas figée. Au cours du processus, l'entrepreneur pourra faire évoluer son projet sur l'échiquier. Des informations nouvelles peuvent amener le créateur à se rendre compte que la valeur de son projet est bien inférieure à ce qu'il espérait. A l'inverse, une jeune entreprise, située dans la case à faible potentiel, pourra découvrir une opportunité lui permettant d'accroître considérablement son potentiel de performances.

2.3. Une description succincte de la démarche

Nous pouvons résumer la démarche proposée de la manière suivante.

a) Description du projet plus ou moins formalisé.

b) Evaluation des obstacles à l'entrée et, notamment, des moyens à mobiliser.

c) Evaluation de la valeur économique du projet.

d) Détermination du style du projet.

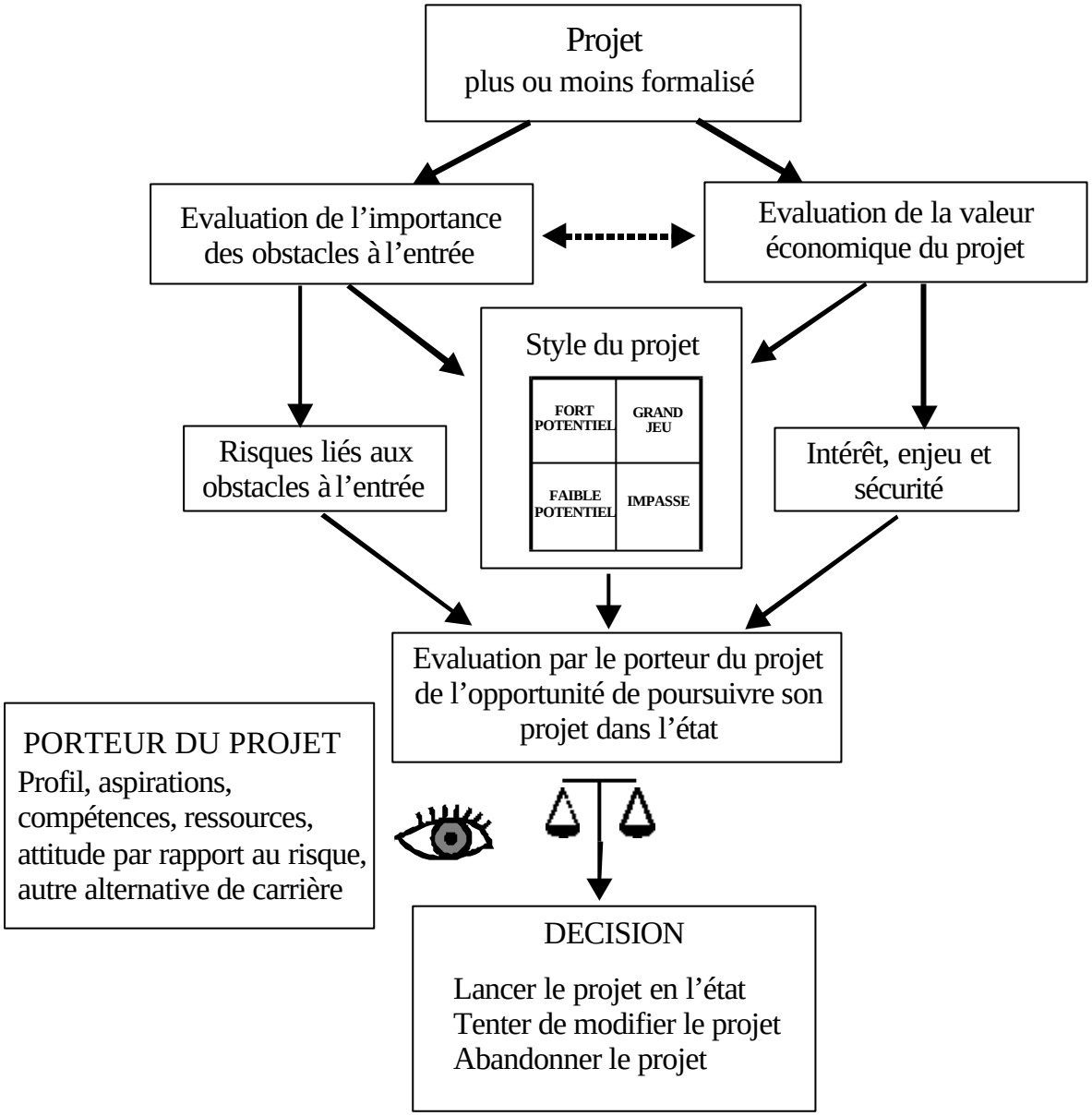
e) Evaluation par le créateur de l'opportunité de poursuivre son projet en fonction du style du projet, des risques liés aux obstacles à l'entrée et de l'intérêt, de l'enjeu et de la sécurité que peut apporter la valeur économique du projet. Rappelons que cette évaluation dépend des caractéristiques du projet, mais aussi du point de vue particulier du créateur. S'il est passionné par le métier qu'il envisage de faire, s'il n'a pas d'autres possibilités d'emploi, il sera disposé à prendre des risques ou à accepter une rémunération modeste. Ce ne sera pas le cas pour le même projet…

f) Décision.

- Si le bilan est positif, alors la mise au point du projet peut continuer s'il est encore grossier ou être lancé s'il est formalisé
- Si le bilan est mitigé, alors il faut tenter de le modifier de façon à en augmenter la valeur et à diminuer l'importance des obstacles à l'entrée. Il faut remarque r que souvent les moyens permettant d'abaisser les obstacles à l'entrée ont pour fâcheuse conséquence d'en diminuer la valeur économique.
- Si le bilan semble trop négatif, l'intérêt du projet est faible alors que les risques liés aux obstacles à l'entrée so nt élevés, alors il faut renoncer.

Le schéma suivant résume la démarche proposée

Figure 5 : une démarche stratégique pour évaluer la faisabilité du projet



3. UN EXAMEN PLUS DETAILLE DE LA VALEUR DU PROJET ET DES OBSTACLES A L'ENTREE

Après avoir décrit la structure de la démarche, il nous faut maintenant en détailler les deux principales dimensions.

3.1. La valeur économique potentielle du projet

Par définition, l'entrepreneuriat et plus précisément la création d'entreprise suppose la création d'une valeur nouvelle. La valeur économique potentielle du projet est d'une grande importance. C'est, paradoxalement, une dimension sur laquelle les créateurs, comme leurs partenaires, ne portent pas assez leur attention. Dans la culture française, le profit semble avoir encore une connotation négative. Tout se passe comme si le but ultime n'était que d'assurer un équilibre financier minimum. Or, on le sait, les prévisions sont le plus souvent trop optimistes. C'est cette valeur économique qui permettra d'assurer la sécurité du projet, d'attirer des partenaires financiers et qui est la condition du développement de l'entreprise. La notion de valeur a été étudiée depuis longtemps par les économistes et les financiers, Gérard Hirigoyen et Jérôme Caby nous proposent une bonne synthèse de ces recherches (Hirigoyen G, 1998). La notion de valeur recouvre des réalités très différentes. Ce qui nous préoccupe ici, c'est la

capacité potentielle du projet à générer une rentabilité d'exploitation (CAF/Valeur ajoutée), à dégager un résultat net après impôts permettant la rentabilisation des capitaux investis et le renforcement des fonds propres. A peu de chose près, il s'agit de la notion financière fréquemment utilisée aujourd'hui par les financiers pour mesurer la création de richesse : l'EVA (Economic Value Added) (Albouy M, 1999). La difficulté pour nous est de l'évaluer avant qu'elle ne soit réalisée réellement. Elle a un statut paradoxal dans la mesure où il s'agit à la fois d'une donnée et d'un construit. A titre d'exemple, lorsque le produit possède des valeurs diverses pour des segments de clients différents, il est possible d'augmenter considérablement la valeur d'un projet en choisissant de pratiquer une politique de prix élevés (stratégie d'écrémage). Dans un premier temps, la valeur sera préférée au volume. Cette manière de faire comporte le risque de laisser pénétrer des concurrents dangereux si l'avantage concurrentiel est mal défendu (pas de brevet solide par exemple).

Il y a deux manières complémentaires permettant de se faire une idée raisonnable de cette valeur potentielle.

La valeur économique du projet peut être évaluée au travers des données financières du plan d'affaires (comptes de résultats et plan de financement prévisionnels). Si le projet n'est pas encore formalisé, il faudra faire un travail grossier d'évaluation des marges sur coûts variables et des coûts de structure, puis évaluer les capitaux à mobiliser pour couvrir les investissements et le BFR avant de procéder à l'évaluation par elle-même : résultat d'exploitation / capitaux nécessaires pour financer les investissements et le BFR.

Il faut aussi tenter d'évaluer cette valeur en utilisant une approche plus stratégique. De nombreuses recherches ont tenté de comprendre ou de prévoir la profitabilité potentielle d'une activité. Michael Porter (PORTER M, 1982, pp. 156 et suivantes) propose la notion de profit potentiel dont l'importance est directement liée aux caractéristiques du secteur ainsi qu'à celles du groupe stratégique. L'analyse de filière ou de secteur, l'utilisation des données issues de la centrale des bilans, l'analyse des documents financiers des entreprises concurrentes sont également des moyens d'approcher la réalité de cette valeur. Il est peu probable qu'une entreprise nouvelle se situant dans une activité bien connue et n'apportant pas d'innovation particulière, puisse prétendre avoir des performances en terme de valeur bien supérieures à celles de ses concurrents expérimentés. La valeur d'un projet traduit la valeur générée par les avantages concurrentiels que détient la jeune entreprise. Elle est le résultat de la rentabilité du secteur (et du groupe stratégique) dans lequel l'entreprise se lance et de la formule particulière qu'elle utilise. Les sources d'avantages concurrentiels sont nombreuses : l'innovation (protégée) est un exemple classique. Des avantages concurrentiels particulièrement importants permettent à une jeune entreprise, située dans un secteur connaissant une phase de première croissance et ayant une bonne rentabilité, de dégager une « survaleur » qui sera d'autant plus grande qu'elle sait s'organiser de manière efficiente. Mais, à l'inverse...

La capacité d'un projet à dégager de la valeur est aussi le résultat, d'une part de l'histoire d'un individu qui, à un moment donné, se trouve "au bon endroit" avec les bonnes compétences et les bonnes ressources et, d'autre part, de son habileté à repérer une opportunité et à la mettre en œuvre de manière efficace. Les projets ayant une forte valeur potentielle auront plus de chance de voir le jour et de réussir, ils peuvent supporter plus facilement les coûts de démarrage.

3.2. Les obstacles à l'entrée

Comme nous l'avons déjà vu, des obstacles à l'entrée élevés ont les conséquences suivantes : impossibilité de monter le projet, augmentation insupportable des coûts, retard dans la réalisation des ventes. En outre, plus ils sont importants, plus les risques de dérives ou les aléas sont élevés. Les obstacles à l'entrée sont le résultat du métier envisagé mais aussi de la manière dont le créateur envisage de monter son projet (processus et stratégie). Ils doivent être évalués d'une manière relative en tenant compte des caractéristiques de l'entrepreneur qui n'est parfois pas un nouvel entrant, et des caractéristiques de l'environnement qui peut les abaisser ou au contraire les accroître. Ici, nous allons proposer une liste qui reprend les facteurs classiques limitant l'entrée de nouveaux concurrents telle qu'elle est proposée par Michael Porter (Porter

M, 1982) et nous rajouterons certains facteurs spécifiques à la création d'entreprise. Cette manière de faire a le mérite de la simplicité, cependant elle ne permet pas de mettre en évidence leurs interactions qui sont cependant fondamentales. Chaque cas particulier possède une combinaison unique d'obstacles relatifs à l'entrée, obstacles qui seront plus ou moins importants. Il s'agit donc bien d'une liste indicative que l'utilisateur devra considérer avec précaution en tentant de comprendre leurs interactions et leurs impacts dans le temps. Tous les facteurs sont susceptibles de provoquer des avortements, l'augmentation des coûts ou des décalages dans les ventes. Mais, pour faciliter l'exposé, nous les évoquerons en mettant en évidence leur impact principal.

3.2.1. Les obstacles provoquant principalement des avortements

- **L'incertitude irréductible**

L'incertitude est toujours présente dans la création d'entreprise qui est un processus de changement. Durant la phase de mise au point de son projet, le créateur tentera de la réduire. Ce qui nous intéresse ici, spécifiquement, ce sont les facteurs d'incertitude liés au projet lui-même et non ceux associés à l'environnement ou au profil de l'entrepreneur. Certains projets supportent nécessairement une part importante d'incertitude non réductible lors de leurs phases de mise au point et de lancement. Le premier facteur d'incertitude est lié à la valeur qu'accordera le client au produit offert. Certains produits n'expriment leur valeur que lorsqu'ils sont véritablement mis en marché (produits liés à la mode, jeux, édition, produits achetés par un petit nombre de clients difficiles à repérer, produits appropriés par des clients dont il est malaisé de prévoir l'usage qu'ils en feront...). Dans la pratique, les études marketing susceptibles de valider ce type de produits sont très onéreuses et donnent des indications souvent sujettes à caution. La manière de procéder la plus « rationnelle » est alors de mettre le produit sur le marché, «d'essayer » en s'ajustant en cours de route aux réponses du marché (ce n'est malheureusement pas toujours possible). Cette manière de faire qui est à l'opposé de l'enseignement des écoles de gestion, est un avantage pour les jeunes entreprises en compétition avec de grandes entreprises, surtout lorsque les fenêtres stratégiques sont de courtes durées. Mais il y a aussi beaucoup d'échecs. Un second facteur d'incertitude, tout au moins pour la phase initiale de réalisation d'un produit ou d'un prototype et dans la phase de lancement, est lié à l'incertitude technique concernant la mise au point et l'industrialisation du produit. Lorsque les projets sont complexes et innovants, cette incertitude est toujours présente. Le projet peut achopper sur ce qui paraissait un détail. A l'inverse, d'autres projets concernant des activités déjà bien connues, sans innovation particulière, ne supportent pas cette incertitude non réductible. Cette notion d'incertitude non réductible est mal acceptée par les partenaires du créateur. Certains (bailleurs de fonds...) se contenteront alors, sans en avoir vraiment conscience (est-ce un sujet tabou ?), d'une rationalité procédurale. Une étude de marché a-t-elle été réalisée (même si elle n'apporte rien) ? Le plan d'affaires est-il bien présenté (même si l'incertitude du projet fait qu'il s'agit en fait d'un exercice d'école) ? Faire face à l'incertitude est cependant une des raisons d'être de l'entrepreneur comme le soulignait déjà Knight à la suite de Cantillon. Bien sûr, pour que ce « jeu » soit intéressant, il faut que deux conditions soient réunies : a) que les initiateurs soient « convaincus » de leur réussite, qu'ils soient « amoureux » de leur projet et b) qu'en cas de réussite, les profits générés soient à la hauteur des risques pris.

- **Equivocité**

Le manque de crédibilité de la jeune entreprise est une difficulté soulignée par les entrepreneurs. L'incertitude et la fragilité des entreprises nouvelles en sont la cause principale. Certains projets sont marqués par ce que nous appellerons l'équivocité. Un projet sera marqué par l'equivocité lorsque, pour démarrer, il est nécessaire de convaincre un ou des partenaires (fournisseurs et/ou clients indispensables, pouvoirs publics, personnalités, financiers…), que quelque chose qui n'existe pas, existe déjà ou va sûrement exister. Elle est d'autant plus grande:

· que le projet comporte des incertitudes irréductibles et qu'il n'est pas possible de prouver, à l'avance, que le produit atteindra les performances annoncées ; le produit n'existe pas comme dans le cas de la sous-traitance ;

· que le nombre de partenaires indispensables est élevé ;

· que l'adhésion de chaque partenaire est conditionnée par l'adhésion des autres.

Les lettres d'intention ne sont généralement pas suffisantes. L'implication d'un des partenaires clé sera nécessaire pour que la « mayonnaise » monte. L'habileté du porteur du projet, sa force de conviction, sa capacité à faire « rêver » ses partenaires, ses références et son réseau de relations seront des facteurs importants pour sa réussite. Il est parfois conduit à déformer un peu la réalité pour entraîner l'engagement de ses partenaires. Si le projet réussit, il sera considéré comme un entrepreneur brillant alors que dans le cas contraire... Cela n'est pas sans poser des problèmes d'éthique. La promotion immobilière, la production vidéo sont souvent marquées par ce phénomène. Mais, là aussi, il n'y a pas de règles universelles, certains projets peuvent être lancés sans qu'il soit nécessaire de convaincre des partenaires, les produits offerts ne comportant pas d'ambiguï té.

▪ **Importance des moyens à mobiliser et besoin de capitaux**

Il s'agit bien sûr de l'importance relative par rapport aux capacités de l'entrepreneur. Plus ils sont grands, plus le porteur du projet aura des difficultés à monter son projet et plus les conséquences des aléas de démarrage seront élevées. Avant de pouvoir générer les ressources qui permettront à l'entreprise nouvelle d'assurer sa survie et son développement, il sera nécessaire d'en mobiliser d'autant plus que :

· le projet nécessite la mise au point d'un produit et/ou d'un processus de production et de commercialisation conduisant à des frais d'études, de prototype, de test, de dépôt de brevet, d'obtention d'autorisation ou d'agrément... ;

· le projet est de taille importante et nécessite le financement d'immobilisations et de BFR substantiels (masse critique, actifs indivisibles…) ;

· les coûts de démarrage ou de mise en place de ce potentiel sont élevés ;

· les coûts engendrés par les difficultés d'entrer sur le marché sont élevés.

La plupart de ces coûts peuvent être considérés comme des coûts irréversibles. Partant de rien, les jeunes entreprises doivent être capables de supporter ces coûts et ce déséquilibre des flux de trésorerie qui ne peuvent pas être compensés par une activité existante. Si cette nécessité de mobiliser des ressources pour créer un potentiel nouveau est toujours présente, elle est plus ou moins prégnante selon les projets. L'environnement peut prendre à sa charge une part de ces coûts sous forme de subventions, d'avantages liés à des systèmes de pépinières... Ou, au contraire, pénaliser le nouvel entrant. L'expérience et la réputation du créateur peuvent aussi abaisser ces coûts, il peut également mobiliser sur son projet des énergies gratuites (amis, relations de travail...). Il peut bénéficier d'une procédure d'essaimage (volontaire de la part de l'essaimeur ou involontaire !), d'un dispositif d'accompagnement…

3.2.2. Les obstacles ayant un impact particulièrement important sur les coûts

▪ **Coûts spécifiques de démarrage**

Ces coûts sont multiples. Ils se traduisent directement ou indirectement en terme monétaire : recherche d'un lieu d'implantation ; recherche des fournisseurs ; mise en place d'une force de vente ; sous-utilisation du potentiel de production ; difficultés pour rendre opérationnel l'outil de production ; formation sur le terrain du personnel embauché ; pertes liées au délai pour atteindre le seuil de rentabilité ; coûts de pénétration du marché ; frais financiers élevés dus à l'impossibilité de bénéficier d'un crédit fournisseur et aux conditions bancaires ; coûts de mise en place d'un système de gestion, désavantage de coûts liés à la petite taille... Ceci avait déjà été largement mis en évidence par Gérard Massacrier et Guy Rigaud (Massacrier G¸1984). Le créateur apprend son métier de dirigeant tout en gérant le décollage de son entreprise. Ceci n'est pas sans provoquer des erreurs qui ont un coût d'autant plus important que les moyens mis en place le sont.

▪ **Ripostes des concurrents**

Elles sont trop souvent sous-estimées par les créateurs. Face à une nouvelle entrée les concurrents tentent de réagir pour conserver leurs parts de marché. Il n'est pas rare de voir dans un dossier de création que la nouvelle entreprise prétende posséder une part de marché de 30% au bout de deux ans, sans que l'on sache pourquoi les concurrents ne réagiraient pas. A moins d'une innovation particulièrement significative et protégée ou d'une opportunité rare cela paraît

problématique. Les concurrents utilisent différents moyens pour contrer une entrée : baisse des prix ou remises, effort commercial et publicitaire intensif, pressions diverses sur les partenaires (clients, fournisseurs et sous-traitants…), sortie de nouveaux produits qui étaient en attente, débauche d'un personnel sensible, procédures juridiques… Il est facile pour les concurrents de dénigrer une entreprise nouvelle. Ces ripostes se traduisent naturellement par une difficulté à prendre des parts de marché et par la réduction des marges du fait de l'augmentation des coûts et de la baisse des prix de vente envisagés. Mais il peut arriver aussi que des concurrents aident un nouvel entrant ou le tolère.

- **Complexité du projet et performances minimales**

La création d'une entreprise, sa survie et sa réussite, dépendent de la possibilité de réunir les ressources nécessaires et de développer des avantages concurrentiels, mais aussi de sa capacité à atteindre des performances minimales sur des dimensions non distinctives, mais indispensables. Détenir un produit ayant une réelle valeur pour une clientèle particulière, ne conduit pas nécessairement à la réussite si l'entreprise n'est pas capable de le produire dans des conditions de qualité, de délai, de coûts... acceptables et de le vendre efficacement. Certains projets nécessitent, dès le départ, la mise en œuvre de procédures complexes pour répondre aux attentes des différents partenaires (recours et coordination de nombreux sous-traitants possédant des savoir-faire spécifiques, processus de production intégré) qui, même si elles ne constituent pas le cœur de l'avantage concurrentiel du projet, sont pourtant indispensables pour sa réussite. Comment faire, lorsque l'on est seul, pour maîtriser à la fois une activité industrielle avec de nombreux partenaires, une activité commerciale complexe, des procédures administratives astreignantes… A trop se focaliser sur un avantage concurrentiel, les performances minimales sont oubliées. Il ne suffit pas que le créateur ait les compétences requises, il faut encore qu'elles soient maîtrisées par toute l'entreprise. Pour les activités complexes, cette maîtrise est un construit, un savoir-faire accumulé. Dans certains cas, il est nécessaire que la complexité soit maîtrisée dès le départ. Pour d'autres, l'entreprise pourra accumuler peu à peu ces savoir-faire tout au long de son développement. Lorsque, au démarrage, le créateur d'un projet complexe peut s'entourer d'une équipe compétente et complémentaire avec laquelle il a déjà travaillé, cela peut permettre de maîtriser rapidement cette difficulté. Tous les membres de cette équipe n'étant pas forcément salariés de l'entreprise dés le départ.

- **Nominalité requise**

Nous considérerons qu'un projet est à nominalité requise lorsque son lancement et sa réussite dépendent du fait que de nombreuses tâches doivent être réalisées avec succès (performances minimales) dans un ordre et dans des horizons de temps précis (l'atteinte de chaque objectif conditionnant la poursuite du processus). Si chacune des opérations requises n'atteint pas, en temps utile, un niveau de performance minimum, alors le lancement de l'entreprise sera irrémédiablement compromis du fait de la perte de confiance des partenaires indispensables : banquiers, fournisseurs, clients... et/ou des surcoûts insupportables engendrés par l'allongement du processus de création. Le temps devient un élément clé pour la réussite du lancement de l'entreprise. La nominalité requise rend nécessaire la préparation soigneuse du lancement du projet, surtout lorsque les coûts irréversibles sont importants. Dans ce contexte de nominalité requise, plus le nombre d'opérations critiques est élevé, plus les risques sont grands pour que des erreurs ou des retards se produisent. Cela est particulièrement le cas lorsqu'il est nécessaire de procéder à des investissements complexes et coûteux, demandant des mises au point et un personnel compétent… Lorsque nominalité requise et incertitude irréductible se combinent, le cocktail devient explosif.

3.2.3. Les obstacles ayant un impact particulier sur le décalage dans les ventes

- **Produits différenciés et coûts de transfert**

Ces deux notions sont bien connues des gestionnaires. Un produit est différencié lorsque le client considère qu'il possède des caractéristiques particulières ayant une valeur pour lui. La différenciation constitue un avantage concurrentiel classique et une source de valeur économique. Cette différenciation est parfois facilement perçue par le client, mais il faut

souvent consacrer beaucoup de temps, d'efforts et de moyens pour le convaincre. Beaucoup plus que ne le pense généralement le créateur qui, lui, en perçoit bien les avantages. La difficulté est d'autant plus grande que le produit est complexe, que ses fonctionnalités sont difficiles à démontrer, que le client est conservateur. Il y a coûts de transfert lorsque le client doit supporter un coût pour changer de fournisseur ou de solution pour résoudre ses problèmes. Ces coûts peuvent être mesurables, mais il peut aussi s'agir d'un coût psychologique lié à l'incertitude. Ceci est particulièrement important lorsqu'il s'agit de biens d'équipement de prix élevé et stratégiques pour le client. Il est plus difficile pour une entreprise nouvelle de surmonter ces coûts de transfert dans la mesure où elle manque de crédibilité. En plus de l'incertitude technique, il y a aussi l'incertitude liée à la fragilité des entreprises naissantes. Coûts de transfert et différenciation des produits conduisent généralement à des ventes qui se réalisent plus lentement que prévu et par des coûts supplémentaires.

- **Processus d'achat du client et accès aux circuits de distribution**

Certains projets s'adressent à une clientèle dont le processus d'achat est un frein important à la réalisation rapide des ventes. Lorsque la demande à une forte saisonnalité, un démarrage un peu approximatif des ventes ou de la mise au point des produits peut conduire à différer les ventes d'un an alors que les coûts de structure sont toujours là. Certains clients, comme les collectivités locales, ont des processus de décisions et des contraintes budgétaires qui nécessitent souvent un effort commercial de longue haleine avant de pouvoir réaliser les premières ventes. Nous pourrions multiplier les exemples. Lorsqu'il est nécessaire de passer par la distribution (circuit court ou long), il faut à la fois vendre au client final et au circuit de distribution. Pour une nouvelle entreprise cela a deux conséquences. D'abord l'allongement du délai nécessaire pour réaliser les ventes et des coûts commerciaux initiaux importants relativement au chiffre d'affaires réalisé. Le tableau suivant résume, à titre indicatif, l'impact de ces obstacles à l'entrée sur le devenir des projets.

Tableau 1. L'impact des obstacles à l'entrée sur les facteurs de risque

	Coûts trop élevés	Délai de pénétration trop long	Impossibilité de monter le projet
Incertitude irréductible	*	*	***
Equivocité	*	*	***
Moyens à mobiliser et besoins en capitaux	**	*	***
Coûts de démarrage	***	*	
Riposte des concurrents	***	**	
Complexité du projet et performances minimales	***	**	
Nominalité requise	***	**	*
Produits différenciés et coûts de transfert	**	***	*
Processus d'achat du client et accès aux circuits de distribution	**	***	*

*** Impact généralement très important
** Impact généralement fort
* Impact généralement faible

CONCLUSION

La démarche que nous venons de proposer est volontairement simplificatrice, elle laisse une large part à l'initiative et au savoir-faire de celui qui accompagne le porteur de projet. Notamment dans la recherche des moyens pour augmenter la valeur du projet ou abaisser les obstacles à l'entrée. C'est une heuristique. Elle permet d'organiser la réflexion et de mieux la partager avec le créateur potentiel. Elle a aussi des vertus pédagogiques. Elle insiste sur trois idées simples mais cruciales pour la réussite des projets de création d'entreprises.

- Augmenter la valeur économique du projet. La valeur doit devenir une obsession pour le futur dirigeant d'entreprise car elle assure la sécurité et la liberté stratégique de l'entreprise et de son dirigeant.
- Maîtriser et réduire les coûts, limiter les coûts de structure qui ne sont pas source de création de valeur.
- Vendre le plus vite possible. La confrontation avec le marché vaut toutes les études de marché. Cela ne veut pas dire que le porteur de projet ne doive pas étudier son marché avant de se lancer. Mais une étude de marché bien réalisée ne dispense pas de tout faire pour vendre le plus rapidement possible. Développer les produits dans les mains du client est un des meilleurs moyens de lutter contre les concurrents établis.

Cette démarche peut s'appliquer à presque tous les cas de créations d'entreprises dans leur phase de conception. Un cas particulier est celui de l'innovation radicale et/ou des secteurs naissants à évolutions très rapides. Dans ces cas, il y a presque toujours une incertitude irréductible. Il s'agit d'une véritable aventure se rapprochant de celle que les navigateurs du XV et XVI siècles ont vécue. Il y a une intuition, le rêve que quelque chose vaut vraiment le coup d'être tenté, mais personne ne peut savoir ce qui va réellement se passer. Les règles du jeu se constituent au fur et à mesure que le jeu se déroule. Il faut agir vite avant que les fenêtres stratégiques ne se referment, sans passer trop de temps à peaufiner un plan d'action. L'aventure peut tourner court ou devenir un cauchemar, mais on peut aussi « découvrir l'Amérique ». Le développement de Yahoo en est un exemple récent parmi d'autres. Il n'en demeure pas moins que l'obsession de la valeur, de la vente et de la flexibilité par limitation des coûts de structure non indispensables à la création de valeur est un gage de sécurité et augmente les capacités de développements futurs de la nouvelle entreprise.

BIBLIOGRAPHIE

ALBOUY Michel, 1999, Théorie, applications et limites de la mesure de la création de valeur, *Revue Française de Gestion*, Janvier-février 1999, p. 81-90.

BRUN François, MOURIAUX Marie-Françoise et SCHMIDT Nicolas, 1990, *Créations d'entreprises: le cas de la Picardie*, Centre d'Etudes de l'Emploi, Dossier de Recherche n° 34.

BRUYAT Christian, 1993, *Création d'Entreprise: Contribution Epistémologique et Modélisation*, Thèse de doctorat en Sciences de Gestion, Ecole Supérieure de Affaires, Université Pierre Mendès France, Grenoble, France.

DUCHENEAUT Bertrand et alii, 1999, *Portrait robot et socio-styles des créateurs d'entreprises en 1998*, Euro PME / Groupe ESC Rennes et Salon des Entrepreneurs.

HIRIGOYEN Gérard et CABY Jérôme, 1998, *Histoire de la valeur en finance d'entreprise*, Cahier de recherche 1998-1, CREF, Institut Régional de Gestion et d'Administration des Entreprises, Université Montesquieu – Bordeaux IV.

MARION Stéphane, 1999, *L'évaluation de projets de création d'entreprises dans le contexte d'une évaluation financière*, Thèse de doctorat en Sciences de Gestion, Université Jean Moulin Lyon III, Institut d'administration des entreprises.

MARMUSE Christian et BARON Bernard, 1986, Faisabilité et risques des projets d'activités nouvelles : propositions méthodologiques, *Economie et Société* : Gestion, Tome XX, n° 6, p. 43-66.

MARTINET Alain Charles, 1983, *Stratégie*, Vuibert gestion.

MASSACRIER Gérard et RIGAUD Guy, 1984, Le démarrage d'activités nouvelles : aléas et processus, *Revue Française de Gestion*, mars-mai 1984, p. 5-18.

PORTER Michael, 1982, *Choix stratégiques et concurrence*, Economica.

RIGAUD Guy, 1987, Le démarrage d'activités nouvelles ; typologie des risques et financement des projets, *La Revue Banque*, n° 470, p. 244-258.

UN MARIAGE UNIVERSITE-ENTREPRISES POUR UNE FORMATION EN GESTION ADAPTEE AUX PME

CARRIER Camille, Professeure agrégée
JACOB Réal, Professeur agrégé

Institut de recherche sur les PME
Département des sciences de la gestion et de l'économie
Université du Québec à Trois-Rivières
CP 500, Trois-Rivières
Québec, G9A 5H7
Téléphone : (819) 376-5235
Télécopie : (819) 376-5138
Email : camille_carrier@uqtr.uquebec.ca ; real_jacob@uqtr.uquebec.ca

Résumé : Cette communication présente et commente le développement et l'expérimentation d'une approche innovatrice, tant sous l'angle des contenus, des méthodes pédagogiques et de l'application sur le terrain, en vue de dispenser une formation de premier cycle en sciences administratives adapté au contexte de la PME. Ce nouveau programme, demandé par des représentants de PME à l'Université du Québec à Trois-Rivières (par le biais de l'Institut de recherche sur les PME), propose une formation de baccalauréat en administration en région (logique du développement régional), prévoit une adaptation des contenus aux réalités de la PME et associe étroitement une dizaine de PME à la formation de niveau universitaire. Ce programme fonctionne aussi suivant le principe de la cohorte dédiée où le groupe devient à la fois le lieu de l'apprentissage et de l'identification. Dans un premier temps, le contexte d'émergence du nouveau programme est documenté. Dans un deuxième temps, on présente les caractéristiques innovatrices de ce programme et les débuts de son implantation. Dans un troisième temps sont discutés les défis posés par la réussite d'une telle aventure pédagogique ainsi que les stratégies de recrutement d'une équipe de professeurs créatifs et d'entreprises-partenaires dynamiques prêtes à participer au projet. En terminant, nous traçons un bilan après une première année et nous identifions des principes orienteurs à la base d'une diffusion plus large d'une telle approche. Bien qu'il s'agisse d'un programme universitaire adapté au contexte de la PME mais n'étant pas directement orienté vers la formation de futurs entrepreneurs, nos premières observations nous indiquent que l'approche expérimentée met les étudiants en présence de modèles entrepreneriaux et conduit à stimuler l'émergence de projets entrepreneuriaux.

INTRODUCTION

Les universités, un peu partout à travers le monde, évoluent dans un univers concurrentiel féroce et doivent continuellement chercher à développer des approches créatives et originales pour séduire une clientèle de plus en plus exigeante et qui se voit offrir de multiples possibilités. Pour plusieurs observateurs du monde universitaire, l'expression suivante caractérise bien la nouvelle donne: s'incarnant dans une dictature de l'offre, les universités doivent maintenant s'ajuster à une nouvelle démocratie de la demande. Les facultés, les départements et les professeurs de nos universités responsables de la formation en sciences de la gestion n'échappent pas à cette réalité (Bertrand et autres, 1994). Leurs clients, qui sont de plus en plus exigeants tant du point de vue du contenu des cours, des méthodes pédagogiques que de la capacité d'adapter ces contenus et méthodes à des clientèles hétérogènes, ne sont pas seulement les étudiants récepteurs de la formation mais aussi les entreprises qui les recruteront éventuellement. Dans un tel contexte, il nous faut explorer de nouvelles avenues et revoir, parfois assez radicalement, nos programmes pour adapter la formation que nous donnons aux étudiants aux nouveaux défis qui se posent aux entreprises d'aujourd'hui. Le défi est de taille: non seulement faut-il réviser les contenus, mais il importe également de revoir nos approches

éducatives. Comme l'affirment avec à propos Vesalain et Strömmer (1998), les méthodes utilisées sont, à la limite, encore plus importantes que les contenus. Il nous faut cesser d'être obnubilés par ce que l'on enseigne et se centrer davantage sur ce que l'étudiant apprend. Carrier (1998), abonde dans le même sens en affirmant qu'il faut travailler au développement de nouveaux paradigmes pédagogiques si nous voulons non seulement faire acquérir des connaissances par nos étudiants mais aussi les aider à développer des compétences pertinentes associées à leur devenir personnel et professionnel.

C'est dans cette perspective que se situe l'expérience qui fait l'objet de la présente communication. En effet, depuis septembre 1998, le département des sciences de la gestion et de l'économie de l'Université du Québec à Trois-Rivières, expérimente une toute nouvelle approche pour dispenser un programme de baccalauréat en administration adapté au monde des PME et aux particularités d'une région. Ce nouveau programme s'éloigne considérablement du paradigme de l'homogénéité qui sous-tend généralement la conception des programmes de formation universitaire, incluant ceux en sciences de la gestion. Dans un premier temps nous présenterons le contexte qui a engendré ce nouveau projet. En second lieu, les spécificités du programme seront présentées. En troisième lieu, nous exposerons la démarche pour recruter l'équipe de professeurs ainsi que les entreprises associées à la formation en présentant brièvement les entreprises ayant adhéré à la démarche. Nous conclurons la présentation par une discussion sur les défis que pose un tel programme, les résultats obtenus jusqu'à maintenant et les principes génériques qui apparaissent essentiels à la reproduction d'une telle démarche dans un autre contexte.

Bien sûr, ce programme ne vise pas spécifiquement la formation de futurs entrepreneurs. Cependant, il se situe dans une perspective directe d'acculturation des étudiants au contexte de la PME et à la culture entrepreneuriale. Ce faisant, il met les étudiants en contact avec des entrepreneurs, donc des modèles auxquels ces étudiants pourraient éventuellement s'identifier. À titre d'exemple, soulignons le cas de deux étudiants de ce programme qui ont effectué des projets d'application avec la Pépinière des PME innovantes de la Beauce, plus concrètement en accompagnant certaines des jeunes entreprises incubées. L'un de ces étudiants a fermement l'intention, à partir de l'été 1999, de réaliser sa propre démarche entrepreneuriale tout en poursuivant sa formation universitaire. Dans cette perspective, nous sommes d'avis que le programme que nous présentons s'inscrit dans l'une des multiples voies permettant de développer l'entrepreneuriat auprès des jeunes universitaires.

1. CONTEXTE D'EMERGENCE D'UN NOUVEAU PROGRAMME UNIVERSITAIRE ADAPTE AUX PME

Précisons d'abord que notre université est située à Trois-Rivières, une ville du centre du Québec, au Canada, et d'environ 135 000 habitants. En matière d'enseignement et de recherche en gestion, nous avons la particularité d'abriter en nos murs l'Institut de recherche sur les PME. L'institut soutient la recherche fondamentale et appliquée. En plus, il s'assure que celle-ci continue à se développer par le biais d'actions de transfert direct vers les entreprises et les acteurs du développement des PME. Il vise également à ce que le transfert scientifique continue à se faire dans le cadre des programmes de 1er cycle, de la Maîtrise en gestion des PME, de la Maîtrise en génie industriel et du programme de Doctorat en administration des affaires. L'Institut[1] regroupe, entre autres, le GREPME (Groupe de recherche en économie et gestion des PME), la Chaire Bombardier (Recherche action sur la création de réseaux synergiques innovants), le Laboratoire de recherche sur la performance des entreprises (Centre d'étalonnage concurrentiel), le Centre de veille des entreprises de transport terrestre, l'équipe de recherche en logistique (étude des nouvelles chaînes logistiques), le Centre de veille des PME manufacturières technologiques et innovantes du Québec ainsi qu'un centre de formation et de transfert. L'Institut réalise une majorité de ses travaux de recherche en partenariat avec les PME à travers des groupes tels que le Groupement des chefs d'entreprises du Québec, l'Association

[1] On peut visiter l'Institut de recherche sur les PME de l'UQTR à l'adresse internet suivante: http://www.uqtr.uquebec.ca/inrpme/

des manufacturiers exportateurs du Québec, la grappe des industries du transport terrestre, l'Association des transporteurs du Québec, Sous-traitance industrielle du Québec, etc.

Cette présentation de l'institut, qui agit à titre d'organisation-pivot, est plus que pertinente puisque le nouveau projet qui sera présenté ici est né d'une demande qui a été adressée à ce dernier par le Centre Universitaire de Beauce-Appalaches (CUA). Ce dernier centre est situé dans la Beauce[1]. Il ne s'agit pas d'une université comme telle mais plutôt d'un centre qui permet à différentes universités de venir offrir certains de leurs programmes en région. Depuis plusieurs années, il semble que les associations d'entrepreneurs de la région demandaient qu'un programme de baccalauréat en gestion, adapté au contexte de la PME, soit rendu disponible en Beauce. La réponse des grandes universités se résumait au fait qu'il n'était pas possible d'adapter un programme universitaire pour une région donnée et selon ses particularités propres. En mai 1997, le CUA s'est alors tourné vers notre université de taille moyenne, par le biais de l'Institut de recherche sur les PME, pour nous demander s'il nous serait possible de leur proposer un Baccalauréat en Administration des affaires adapté pour répondre aux besoins de la PME et innovateur dans son approche. Il importe de souligner que le CUA nous mentionnait que les entreprises de la Beauce supportaient très fortement cette requête car elles comprenaient mal que l'on continue de former des gestionnaires pour oeuvrer dans de très grandes corporations alors que notre économie apparaît de plus en plus développée par de plus petites organisations (Julien, 1997).

Plus concrètement le CUA nous adressait une demande qui comprenait trois éléments importants. Le premier: étions-nous prêts à revoir notre programme de Baccalauréat en administration pour répondre aux spécificités de la PME?. Ce premier volet de la demande concernait donc plus particulièrement les contenus de formations. Le deuxième élément de la demande beauceronne reposait sur la question suivante: étions-nous disposés à nous déplacer physiquement en Beauce? Il faut préciser que St-Georges de Beauce (la ville où est situé le CUA) est à environ 230 kilomètres de Trois-Rivières. Lorsque le CUA nous demande si nous acceptons de nous déplacer, cela concerne plus spécifiquement la disponibilité éventuelle de nos professeurs permanents pour se rendre sur place car on craignait, qu'à l'instar d'autres universités se rendant là-bas, nous aurions tendance à n'y affecter que des chargés de cours ou à n'utiliser que l'enseignement à distance de type vidéoconférence. Enfin, le troisième élément de la demande beauceronne était plus concerné par l'approche éventuellement proposée: étions-nous prêt à développer une approche moins traditionnelle, plus innovatrice pour dispenser la formation universitaire?. Selon le CUA qui a d'excellentes relations avec les entreprises de la région, les entrepreneurs étaient prêts à nous épauler au besoin.

L'institut a été très intéressé par le projet qui a par la suite été présenté au département des sciences de la gestion et de l'économie de notre université puisque les chercheurs de l'Institut y oeuvrent presque tous également à titre de professeurs. À l'instar de plusieurs universités au Québec, notre département subissait depuis quelques années une baisse des inscriptions dans le domaine des sciences de la gestion. Nous avons donc été intéressés par l'idée du projet qui pouvait éventuellement nous permettre d'augmenter notre clientèle régulière et d'expérimenter enfin de nouvelles approches de formation. Nous étions toutefois conscients que le mandat était de taille. En effet, le CUA désirait que ce nouveau programme débute à l'automne 1998, ce qui est court lorsqu'il faut composer avec des instances aussi bureaucratiques que l'université. De plus, il fallait rapidement concevoir une approche, trouver des professeurs qui accepteraient d'adapter leur contenu et consentiraient, sans rémunération supplémentaire, à se déplacer à trois heures de Trois-Rivières pour aller dispenser leur enseignement.

Outre l'appui d'un lieu d'expertise, ici l'INRPME, il fallait constituer une équipe de projet capable de le rendre à terme et de le légitimer constamment auprès des décideurs et collègues universitaires. Cette équipe fut constituée d'une gestionnaire de projet, d'un professeur chef de module et d'un professeur particulièrement actif dans les milieux d'affaires.

[1] Au Québec et au Canada, la Beauce est reconnue comme la région par excellence pour l'entrepreneurship. En effet, elle abrite plusieurs PME fort dynamiques, dont plusieurs exportent leurs produits et services un peu partout à travers le monde. On la cite continuellement pour son dynamisme. Il n'y a pratiquement aucun chômage en Beauce.

2. LE DEVELOPPEMENT ET L'ARTICULATION DU NOUVEAU PROGRAMME

2.1 Un nouveau contenu adapté à la PME

Comme les délais étaient très restreints, il s'avérait impossible de créer un tout nouveau programme si on voulait le mettre en oeuvre dès septembre 1998. Nous avons donc décidé de demander plutôt à chaque professeur qui serait éventuellement impliqué de nous proposer un plan d'adaptation de son syllabus de cours en vue de le rendre pertinent au regard des spécificités des PME. Évidemment, une telle adaptation a pris plusieurs formes. Dans certains cas, tous les exemples utilisés ont été tirés d'expériences de PME. Lorsque certains travaux d'application étaient inclus dans la démarche pédagogique, ils devaient être effectués dans de plus petites organisations. Dans certains cas, il fallait aller un peu plus loin et même remplacer certains éléments d'apprentissage par d'autres. Nous pensions, et cela s'est avéré exact, qu'une telle requête pouvait se réaliser assez facilement. En effet, notre université est la seule au Québec à disposer d'une équipe professorale avec autant de professeurs spécialisés dans les problématiques de la PME. Elle est également la seule à dispenser une Maîtrise entièrement consacrée à la gestion de la PME. Les cours faisant partie de la première année du programme et qui devaient dans un premier temps faire l'objet d'une telle adaptation sont présentés dans le tableau 1 qui suit.

Tableau 1
Cours de la première année du programme

Première session
ADM-1010 Principes de management
CTB-1042 Comptabilité financière appliquée à la gestion
ECA-1004 Environnement macroéconomique de l'entreprise
MKA-1001 Introduction au marketing
STT-1041 Méthodes statistiques appliquées à la gestion

Deuxième session
ADM-1065 Administration financière 1
DRA-1001 Droit des affaires 1
ECA-1003 Micro économie appliquée à la gestion
GPE-1002 Comportement organisationnel 1
SIG-1001 Modèles décisionnels et analyse de données en gestion

2.2 Une approche nouvelle: l'association avec des entreprises-partenaires.

Nous l'avons souligné plus tôt: la Beauce est une région d'entrepreneurs et n'a pas peur d'innover. Pressentant un terrain particulièrement fertile pour expérimenter de nouvelles approches, nous avons décidé de nous éloigner de parcours plus traditionnels tels que celui de s'en tenir à de simples stages dans les entreprises dans la dernière année de formation. À cet égard nous avons eu l'idée d'associer à notre démarche un groupe d'entreprises-partenaires qui nous accueilleraient et nous accompagneraient tout au long de la période de trois ans nécessaire pour compléter le baccalauréat en administration adapté aux PME. Cette idée d'entreprises-partenaire a bien sûr subi plusieurs transformations, tout au long de son incubation, qu'il serait difficile de décrire en détails. Nous nous limiterons donc ici aux principaux engagements finalement attendus de la part de ces entreprises.

En premier lieu, nous voulions que nos étudiants puissent effectuer la très grande majorité des travaux exigés dans les différents cours dans ces entreprises. Pour ce faire, ces entreprises devaient d'abord accepter d'accueillir les étudiants pour les familiariser avec leur fonctionnement. Au cours de la première année, nous désirions que déjà certains travaux puissent être effectués dans ces entreprises plutôt que de les faire travailler sur des études de cas ou des problématiques artificielles ou fictives. Dès la deuxième année du programme, il est prévu que les équipes d'étudiants soient appelées à commencer à agir comme consultants pour

ces entreprises, les différents cours de spécialisation leur permettant de réaliser des travaux permettant de s'attaquer à des problématiques réelles des entreprises-partenaires. De plus, les entreprises-partenaires devaient accepter de nommer un parrain aux étudiants, le rôle de ce parrain étant de faciliter l'accès aux différentes ressources et personnes de l'entreprise ainsi que de le conseiller à l'occasion. Nous demandions également à ces entreprises d'accepter régulièrement de fournir des conférenciers sur certains thèmes de même que de se rendre disponibles pour venir assister à la présentation de certains types de travaux par des équipes d'étudiants ayant travaillé chez eux au cours de la session. Enfin, nous nous attendions à ce que ces entreprises acceptent de procurer des emplois d'étés aux étudiants inscrits au programme.

Nous avons également décidé de demander aux entreprises-partenaires une contribution financière de 1000$ par année, ces frais devant nous permettre éventuellement l'ajout de certains matériels informatiques à l'usage des étudiants et l'engagement d'un jeune diplômé ayant la responsabilité de faire le lien entre professeurs, dirigeants des entreprises-partenaires et étudiants.

2.3 Une cohorte dédiée.

L'unité de base de tous nos programmes en administration des affaires à l'UQTR est l'individu. C'est celui-ci qui élabore son horaire selon son rythme d'apprentissage (certains étudiants font leur baccalauréat en 3 ans, d'autres en 4 ans), selon l'offre de cours et selon ses disponibilités de temps (plus de 50% des étudiants universitaires ont un emploi à temps partiel de plus de 20 heures/semaine - frais de scolarité, logement, livres, etc.); cette approche fait qu'un étudiant ne côtoie généralement pas les mêmes personnes d'un cours à l'autre; il devient donc difficile de créer un lieu d'appartenance. Dans le cadre de notre programme en Beauce, compte tenu des approches préconisées en termes de contenus, des méthodes d'apprentissage et de l'interface-terrain, un nouveau contrat social devait s'établir avec les étudiants. Lors de leur inscription, ceux-ci acceptent donc de s'inscrire dans le cadre d'une cohorte dédiée, c'est-à-dire à l'intérieur d'un groupe dont le cheminement sera identique au niveau du rythme d'apprentissage et de l'horaire. L'identification à un groupe facilite l'intégration des apprentissages et permet de développer également un lieu d'appartenance en vue de soutenir la motivation en regard des activités du programme et hors programme. Comme il s'agit d'un cheminement plus exigeant que les programmes généraux, il faut absolument générer ce phénomène d'identification.

3. LES GRANDS DEFIS

3.1 La formation de l'équipe professorale

Pour convaincre des professeurs éventuels, nous avons misé sur une stratégie visant à présenter le projet comme une initiative d' "élite", requérant aussi un corps professoral d'"élite". Nous avions la conviction que le projet ne pouvait être réalisé que par des professeurs expérimentés, compétents dans le champ disciplinaire de la PME, dynamiques et capables de revoir leurs pratiques pédagogiques. En tant que professeurs, nous avons généralement la prérogative de ne poser aux étudiants que des problèmes dont nous connaissons déjà les réponses alors que le nouveau projet exigeait que l'on accepte une plus grande zone d'ambiguï té en offrant aux étudiants l'occasion de travailler sur des problématiques réelles. De telles situations requièrent beaucoup d'ouverture de la part du professeur. Dans la réalité, maints problèmes exigent non seulement que l'on trouve de bonnes réponses mais également que l'on puisse parvenir à changer les questions que l'on se pose (Carrier, 1997).

Le projet comportait un autre défi pédagogique de taille. En effet, le fait que chaque professeur doive dispenser au groupe d'étudiants six heures de cours consécutives dans la même journée et pour une même matière requérait que ces derniers acceptent de modifier sensiblement leurs stratégies pédagogiques pour maintenir l'intérêt. Dans l'univers universitaire, le paradigme pédagogique dominant continue d'apparaître comme celui de la

transmission de connaissances. Dans une telle perspective, le professeur adopte une position où il transmet systématiquement des connaissances à l'étudiant. Pour reprendre la métaphore de Delaire (1988), l'étudiant s'apparente ici à un ordinateur et l'enseignant à un programme. Toujours dans le même ordre d'idées, le professeur qui adhère à ce paradigme dominant a naturellement tendance à privilégier l'approche de l'enseignement magistral, une approche à travers laquelle il s'expose davantage lui-même qu'il n'expose une matière. Cette approche de transmission des connaissances nous apparaissait difficilement acceptable dans la formule intensive que nous proposions.

Mais bien au-delà de ce simple souci de maintenir l'intérêt chez le groupe d'étudiants, d'autres considérations plus fondamentales nous animaient. En effet, nous désirions donner à nos étudiants une formation [1] de qualité à travers laquelle ils pourraient non seulement acquérir de nouvelles connaissances mais également développer leur savoir-être et leur savoir-faire. En cela, nous adhérions au paradigme de l'apprentissage (Learning Paradigm) qui dénonce assez fermement l'inefficacité du paradigme de l'instruction. Comme le soulignent Barr et Tagg (1995), le paradigme de l'apprentissage place l'étudiant au centre même de son propre apprentissage. Dans un tel contexte, l'environnement et les activités d'apprentissage sont centrées sur l'apprenant et, à la limite, contrôlées par ce dernier. Il pourrait même à la limite se passer de l' "instructeur" dans certaines circonstances. Dans ce nouveau projet, nous avions l'intention, effectivement, d'intégrer maintes activités d'apprentissage qui permettraient aux étudiants d'apprendre à travers ces dernières. Un tel défi requérait donc un corps professoral créatif et dynamique, prêt à prendre des risques en expérimentant de nouvelles approches.

Le projet a suscité l'enthousiasme chez plusieurs de nos professeurs qui y ont vu une occasion privilégiée de participer à la construction d'une nouvelle approche sur laquelle nous pourrions éventuellement miser pour repenser nos méthodes habituelles. Pour la première année du programme, neuf cours sur dix ont été dispensés par des professeurs réguliers du département.

3.2 Un autre défi: le recrutement des entreprises-partenaires

Le succès du programme requérait également l'adhésion de 8 ou 9[2] entreprises-partenaires à notre démarche. Pour recruter ces entreprises, nous avons pu compter sur l'assistance précieuse de la Directrice générale du CUA qui disposait d'un excellent réseau dans le milieu des affaires de la région. Pour la supporter dans cette tâche délicate, nous avons élaboré un ensemble d'arguments qui pourraient être utilisés pour "vendre" le programme à des entrepreneurs éventuels. Ces arguments ont effectivement été employés dans un document promotionnel supportant le CUA dans le dépistage d'entreprises intéressées. Voici un résumé des avantages potentiels proposés aux entreprises sollicitées:

- l'accès privilégié à une main-d'oeuvre formée selon les spécificités de la PME;
- la disponibilité d'une main-d'oeuvre peu coûteuse pour la réalisation de projets d'entreprises au cours des deuxième et troisième années du programme;
- des opportunités de ressourcement de leurs gestionnaires et de conseils par le biais de contacts fréquents avec le corps professoral de l'UQTR;
- l'accès privilégié aux autres ressources de l'institution académique (ex: réalisation de projets de fin d'études dans les domaines du génie manufacturier et du génie industriel);
- une contribution à l'image de marque de l'entreprise, à sa visibilité;
- un séminaire annuel de perfectionnement auquel peuvent assister gratuitement les gestionnaires des entreprises à la fin de chaque année;
- l'intégration au Laboratoire sur la performance de l'Institut de recherche sur les PME, cette intégration leur permettant d'obtenir une étude de leur entreprise et leur procurant un Bulletin annuel de santé comparatif sur plusieurs fonctions: stratégie, finance, recherche et

[1] Pour plus de détails à ce sujet voir, entre autres, Plamondon (1990), Morin et Brunet (1996) et Bertrand, Azrour et Busugutsala (1996).

[2] Ces chiffres sont basés sur le fait que nous comptions recruter au total de 40 à 45 étudiants, qui travailleraient en équipes de 5. Pour chacune des trois années de formation, chaque équipe se verrait assigner une entreprise dans laquelle ils effectueraient tous leurs travaus patiques. C'est effectivement ce qui s'est passé.

développement, gestion des ressources humaines, gestion des opérations, vigie, etc. (pour les entreprises manufacturières seulement);

- la possibilité de garder "leurs jeunes" dans la région (ce dernier argument, s'il est cité en dernier, n'en demeure pas moins essentiel. Plusieurs des entreprises sollicitées envoient leurs enfants étudier en administration à Québec à Montréal et, finalement, ces derniers ne veulent plus revenir dans la région).

Neuf entreprises ont accepté le défi de devenir entreprise-partenaire. Six d'entre elles sont des entreprises manufacturières, deux sont des entreprises de service et une troisième est une entreprise parapublique (municipalité). Cet éventail d'entreprises présente une composition qui était souhaitée.

4. UN BILAN SOMMAIRE DES PREMIERS PAS.....

Une remarque préliminaire s'impose concernant la promotion et le recrutement d'étudiants pour ce nouveau programme. Ce rôle important a été assumé par le personnel du centre universitaire de Beauce. La responsable du recrutement a présenté le nouveau programme, lors d'une tournée de promotion qu'elle a fait dans bon nombre de collèges du Québec.. Effectivement, le programme a débuté au début de septembre 1998 avec une cohorte fermée de 43 étudiants(es). Nous avons été très heureux de constater l'engouement pour un programme pourtant dispensé dans une ville éloignée des grands centres. Ce nombre d'étudiants dépassait largement d'ailleurs le seuil minimal de 32 étudiants que nous avait fixé l'université pour autoriser le départ du projet. Selon le CUA, les étudiants ont été séduits par la possibilité de se voir promettre des emplois d'été et, plus particulièrement encore, par la formule leur permettant de s'intégrer dans des PME tout au long des trois années de leur formation. À notre grande surprise, trois étudiants se sont même déplacés de grandes villes québécoises vers la Beauce.

Dès les premières semaines de la formation, nous avons procédé à une séance avec le groupe d'étudiants pour la formation des équipes. Il a été convenu que les équipes seraient permanentes tout au long de chacune des trois années de formation et qu'elles seraient modifiées au début de chaque année. Dans les faits, les travaux exigés dans les cinq cours des première et deuxième session ont donc tous été constitués par les 5 équipes formées au début de la première année, quel que soit le cours concerné. Un tel mode de fonctionnement a été privilégié pour réduire les coûts de transaction reliés aux mécanismes d'ajustement mutuels nécessaires entre les entreprises et les équipes d'étudiants. Il aurait été impensable que les PME sensibilisent les équipes d'étudiants à leur réalité au début de chaque session. Concrètement, cela signifie que les étudiants auront été, au terme de leur formation, en contact étroit avec au moins trois entreprises, sans compter la connaissance qu'ils auront acquise de l'ensemble des autres firmes à travers les différents travaux préparés et présentés au groupe par leurs collègues.

Au début et au terme de chaque session, une rencontre réunissant les professeurs concernés et des dirigeants des entreprises-partenaires a été tenue. De telles rencontres ont permis aux deux parties d'énoncer leurs préoccupations mutuelles et de mieux asseoir le type de collaboration à développer. Plus particulièrement, lors de ces rencontres, les entreprises ont eu l'opportunité d'exprimer certaines craintes et de poser des questions. Les professeurs de leur côté ont pu tester auprès des entreprises le type de disponibilité, d'expertise et d'assistance qu'ils souhaitaient obtenir de leur part. Le cadre de cette communication ne permet pas bien sûr d'exposer l'ensemble des problématiques qui ont été au coeur de ces discussions. Qu'il suffise ici de mentionner qu'elles ont été riches d'apprentissage pour les deux parties concernées.

Au terme du premier bloc de formation, une rencontre permettant de faire le bilan de l'expérience a également été tenue. Six des entreprises-partenaires étaient présentes et toutes se sont affirmées fort satisfaites du fonctionnement . Les discussions du groupe ont été encore là riches et porteuses. Certains éléments émergents sont également fascinants. Nous nous en tiendrons ici aux plus importants.

4.1 De nouvelles questions pour les entreprises.

En premier lieu, rappelons que les firmes ne pouvaient s'attendre à des contributions significatives de la part des équipes d'étudiants qu'en deuxième et troisième années du programme, de façon à ce que l'on puisse d'abord leur donner les bases nécessaires pour ce faire. Dans un tel contexte, elles avaient été prévenues que la première année exigerait une certaine générosité de leur part puisqu'il leur faudrait probablement donner plus qu'elles ne recevraient.

Lors de cette rencontre-bilan, nous avons voulu rappeler ce fait en les remerciant d'avoir autant donné. Très rapidement, les dirigeants présents ont précisé qu'ils considéraient avoir reçu beaucoup plus que ce à quoi ils s'attendaient. Un des dirigeants présents a pris la parole en affirmant: "Nous avons été surpris par l'expérience. Vos étudiants nous ont posé beaucoup de questions. Souvent, il s'agissait de questions que nous ne nous étions jamais posées. À ces mêmes questions, nous avons tenté de répondre, pour le bénéfice de vos étudiants mais aussi pour le nôtre. Et....mieux encore, ces questions étonnantes pour nous ont suscité dans nos têtes de toutes nouvelles questions. Nous avons ainsi appris des choses inattendues. D'autres dirigeants ont affirmé partager ce constat. On se rapproche grandement ici de ce que plusieurs auteurs appellent l'organisation apprenante en réseau. L'apprentissage en réseau est vu comme un processus dynamique d'interaction ayant comme finalité l'interfécondation des savoirs individuels des partenaires favorisant l'émergence de nouveaux savoirs collectifs à la base de l'innovation organisationnelle et sociale (Jacob, Julien et Raymond, 1997; Julien et Jacob, 1999). Notre programme dans son ensemble s'inscrit d'ailleurs dans cette visée puisqu'il est le résultat d'une interaction féconde, et par boucle d'apprentissage, entre l'université, le CUA et les entreprises-partenaires.

4.2 De nouvelles approches d'évaluation à développer.

Appelés à se prononcer sur le fonctionnement des équipes ayant eu à faire un travail dans leur entreprise, les dirigeants se sont dits très satisfaits jusqu'à maintenant. Quelques-uns ont simplement déploré ne pas avoir pu prendre connaissance de certains travaux réalisés par les équipes à partir de données qui leur avaient été fournies par l'entreprise. Il s'agissait en l'occurrence d'une analyse globale de l'entreprise pour qu'elle soit présentée à l'ensemble du groupe. Le constat le plus étonnant reste cependant le suivant; les entreprises désirent que l'on explore la possibilité qu'elles puissent éventuellement être associées à l'évaluation de certains travaux pratiques réalisés en leurs murs. Les dirigeants présents ont évoqué le fait qu'ils consacrent du temps aux étudiants et qu'il serait certainement souhaitable qu'ils puissent donner du feed-back aux équipes sur l'utilisation qui a été faite des informations qui leur ont été fournies. Certains se sont même dits prêts à participer plus formellement à l'évaluation des travaux. Il s'agit là d'une voie à explorer très activement. En effet, il s'agit d'une opportunité formidable pour les étudiants qui s'inscrit ici dans la logique du feed-back 360 degrés pratiqué dans les organisations innovatrices en matière de gestion des ressources humaines. Cette forme d'évaluation préconise le recours à plusieurs sources de feed-back provenant à la fois du supérieur immédiat (ex: le professeur), des collègues de travail (ex: les autres étudiants membres d'une équipe de travail), des clients (ex: entreprise-partenaire) et de l'employé lui-même (ex: l'étudiant en mode d'autoévaluation).

Nous souhaitons former les étudiants en se préoccupant de développer chez eux un savoir-être et un savoir-faire. L'équipe professorale du projet croit qu'il serait effectivement fort intéressant, dans une perspective d'évaluation plus formative que sommative, que les étudiants puissent être confrontés à l'évaluation de leur performance par les entreprises. Cette évaluation , selon les entreprises concernées, devrait même aller au-delà d'une simple évaluation du travail lui-même. Ainsi, les équipes obtiendraient du feed-back sur leurs façons de se comporter dans l'entreprise, leurs protocoles de prise de contacts avec les dirigeants et les employés, leurs habiletés de synthèse, leur degré de compréhension et leur niveau d'intégration des problématiques auxquelles on les aura confrontés dans l'entreprise. Ils pourraient également

être évalués sur le plan des habiletés relationnelles. Cet aspect nous apparaît important puisque l'une des critiques importantes du monde des affaires à l'égard des diplômés universitaires en sciences de la gestion est leur manque de "culture d'affaires". En disant cela, les entrepreneurs se réfèrent implicitement au savoir être.

5. DISCUSSION ET CONCLUSION

Cette première année dans un programme aussi nouveau a été riche en expérience pour notre équipe de professeurs. En plus de la démarche de formation intégrant des entreprises-partenaires et des formules d'enseignement plus centrées sur le *coaching* que sur le "magistrat", nous avons tenté de stimuler au maximum les initiatives individuelles et de groupe chez nos étudiants. Il nous semblait en effet important de se soucier de développer chez ces derniers, non seulement des compétences managériales (ex: capacité à travailler en équipe, à résoudre des problèmes, à animer une réunion, à trouver et trait er l'information, à communiquer, etc.), mais aussi et surtout des habiletés entrepreneuriales (ex: développement de l'autonomie, de la créativité, de la prise de risque, de la polyvalence, de l'auto-apprentissage, etc.). À ce titre quelques autres professeurs ont accepté de se joindre à l'équipe, non pas pour dispenser des cours, mais pour superviser des projets d'initiative personnelle par .les étudiants ou des équipes d'étudiants. Deux projets ont d'ailleurs été développés avec la Pépinière des PME innovantes de la Beauce conduisant, en même temps, à l'élaboration d'un partenariat entre cet incubateur de PME et notre programme.

À titre d'autre exemple, une équipe de cinq étudiants avait le mandat, tout au cours de l'année ,de concevoir et d'organiser le séminaire de perfectionnement offert gracieusement aux dirigeants des entreprises concernées au terme de l'année scolaire. Pour ce faire, ils devaient effectuer une consultation auprès des entreprises pour connaître les thèmes de formation et de perfectionnement à privilégier, contacter des ressources (en majorité des ressources de l'Institut de recherche sur les PME), faire la promotion du séminaire, trouver des commanditaires pour supporter les frais reliés à l'organisation et assumer toute la logistique (location de salle, matériel, etc.).

Plusieurs des professeurs impliqués dans le projet affirment y voir là un défi important pour eux. En premier lieu, il leur a fallu modifier leurs approches pédagogiques (les cours de base au baccalauréat en administration étant généralement enseignés de manière magistrale), à la fois pour dynamiser un enseignement dispensé à raison de six heures par jour et pour tenir compte de l'association avec les entreprises-partenaires. Parmi ces approches pédagogiques on retrouve le groupe de discussions, la préparation d'exercices en vue de l'apprentissage dans l'action, la préparation de matériel autoformatif, le recours au «coaching» à distance auprès des étudiants via le mode vidéoconférence[1]. Un autre défi important est certainement celui d'accepter de faire travailler les étudiants sur des problématiques réellement rencontrées par les PME. Il s'agit certainement d'un contexte d'enseignement beaucoup moins "contrôlé" que celui dans lequel le professeur peut décider à l'avance à la fois des problèmes posés et du type de solutions attendues. D'autre part, la nécessité de se déplacer aussi loin de l'université pour dispenser leurs cours a certainement nécessité beaucoup d'adaptation et de flexibilité de leur part. Fort heureusement, le centre universitaire offre un support formidable aux ressources qui s'y rendent et la population en général est fort accueillante. Enfin, il importe de rappeler que plusieurs des professeurs de l'équipe sont membres de l'Institut de recherche sur les PME. Ce contact privilégié avec des entreprises beauceronnes ouvre certainement la voie à l'accessibilité à ces dernières pour des recherches éventuelles.

Bien sûr, nous n'en sommes encore qu'au début de la deuxième année du programme et il serait difficile de tracer un bilan plus approfondi de l'expérience. Toutefois, nous sommes très

[1] Pour en savoir davantage sur les nouveaux médias d'apprentissage, on peut consulter l'Association for Media and Technology in Canada (www.amtec.ca), le Centre de recherche LICEF (www.licef.uquebec.ca), le Groupe de recherche sur l'apprentissage interactif multimédia (www.fse.ulaval.ca/fac/ten/graim/index.html) et le Centre francophone d'informatisation des organisations (www.cefrio.qc.ca).

optimistes quant à ses perspectives de développement éventuelles. Notre département, celui des sciences de la gestion et de l'économie, songe à expérimenter la formule "programme de formation universitaire sur mesure" et "association avec des entreprises-partenaires" dans une autre région périphérique où les PME manufacturières exportant sur les marchés étrangers sont très importantes. Le programme de baccalauréat en administration adapté à la gestion des PME mettrait ici l'emphase sur la PME manufacturière de classe mondiale.

La présentation de cette nouvelle approche n'a certainement pas ici pour but de prétendre qu'il s'agit là d'une formule qui devrait absolument être envisagée par l'ensemble de nos universités. Mais nous croyons qu'il s'agit d'une manière différente de développer d'une part, des programmes plus adaptés au contexte des PME et, d'autre part, de susciter l'émergence d'un nouvel entrepreneuriat, mieux formé. Nos facultés et départements de gestion prêchent avec beaucoup de vigueur à leurs étudiants l'impératif de la créativité et de l'innovation constante pour des entreprises évoluant dans un monde en mouvance. Mais cet impératif nous concerne tous, même dans l'univers académique. À ce titre, la présentation de ce projet ne se veut qu'un exemple des nouveaux sentiers qu'il est possible d'explorer.

En terminant, et pour poursuivre la réflexion, nous pouvons identifier quelques principes porteurs à prendre en compte pour la mise en œuvre de tels programmes dans le futur:

➲ Une capacité, pour un corps professoral et une direction universitaire, de remettre en question le paradigme traditionnel de l'offre de programmes universitaires (paradigme de l'homogénéité: les programmes sont offerts sur le campus, ont tous la même durée, le même horaire, etc.). Cette remise en question, pour les décideurs, renvoie à l'incertitude qui doit se gérer par la confiance, c'est à dire celle que l'on attribue à l'équipe de "champions" porteuse d'un projet. Sans cette confiance, notre projet n'aurait bénéficié d'aucune fenêtre d'opportunités permettant l'expérimentation.

➲ Une conception renouvelée de l'enseignement universitaire centrée sur le transfert des apprentissages. On sait que l'on peut influencer le transfert par la mise en place d'approches pertinentes avant, pendant et après la prestation d'enseignement en tant que telle. Dans notre cas, ce sont:

- avant: ancrer le programme d'enseignement dans les valeurs propres au développement des PME en correspondance avec le milieu demandeur; assurer la présence d'une équipe de professeurs capables de développer des contenus et méthodes en lien direct avec les besoins exprimés;
- pendant: développer un enseignement basé sur une conception de l'étudiant comme un apprenant actif et une combinaison de stratégies d'apprentissage intégrant l'enseignement en salle de classe et à l'apprentissage dans l'action ("*action learning*");
- après: maintenir un lien dynamique et continu entre la formation académique et celui de la pratique par des projets de stages, d'emplois d'été, d'activités de mentorat, de projets de fins d'étude.

➲ Une conception gagnant-gagnant entre l'Université et les entreprises, entre l'enseignement et la recherche. Notre programme tente de rapprocher ces univers à travers l'action des professeurs. D'une part, les entreprises trouvent, au-delà du programme lui-même, un intérêt à s'impliquer puisqu'elles bénéficient de l'expertise de professeurs reconnus tant sous l'angle de services de type «benchmarking» (ex: Laboratoire sur la performance des entreprises) que d'interventions-conseil ponctuelles (ex: réaliser une étude de marché, procéder à l'analyse d'un goulot d'étranglement). D'autre part, les professeurs et l'Université bénéficient de la relation par la possibilité de développer des projets de recherche commanditée dans cette région spécifique du Québec. On ne peut donc se lancer dans une aventure Université/entreprise sans la présence d'une réciprocité certaine. Il s'agit de l'explorer et de la mettre en valeur par des partenariats innovateurs, la présence de notre Institut de recherche ayant ici largement contribué à la réussite de cet exercice dans notre programme.

➲ Une conception élargie de la connaissance universitaire comme étant à la fois un ensemble de savoirs individuels et explicites mais aussi un ensemble de savoirs tacites et collectifs. Or les détenteurs de ces derniers savoirs sont à la fois les professeurs, les étudiants,

les entrepreneurs et les intermédiaires du développement des PME et il n'est pas facile de les rendre visibles et de les légitimer dans le cadre d'un programme universitaire. Pourtant, le succès des PME innovantes est de plus en plus basé sur la synergie entre ces différentes formes de savoirs. L'approche pédagogique et le partenariat développés dans le cadre de notre programme visent à faciliter l'émergence d'une telle synergie où ces différentes formes de savoirs s'expriment, se confrontent, se combinent en vue de donner naissance à de nouveaux savoirs qu'il serait possible de réintégrer dans l'enseignement proprement dit (nous faisons ici un clin d'œil aux travaux de Nonaka et Takeuchi concernant les processus de socialisation, d'extériorisation, de combinaison et d'intériorisation dans le domaine de la création de la connaissance organisationnelle).

BIBLIOGRAPHIE

Barr, R.B. et J. Tagg (1995), " From teaching to learning. A new paradigm for undergraduate education", *Change*, November-December, 13-25.

Bertrand, D., R. Foucher, R. Jacob, B. Fabi, P. Beaulieu (1994), *Le travail professoral remesuré, unité et diversité*, Québec: Presses de l'Université du Québec.

Bertrand, D., H. Azrour et G.G. Busugutsala (1996), *Vers une formation fondamentale de niveau universitaire mieux définie et plus efficace*, Document d'orientation, Université du Québec à Montréal.

Carrier, C. (1997), *De la créativité à l'intrapreneuriat*, Collection PME et entrepreneuriat, Québec: Les Presses de l'Université du Québec.

Carrier, C. (1998), "Teaching creativity, innovation and entrepreneurship: on the necessity for new pedagogical paradigms", *, 44th ICSB World Conference* (Conference proceedings) Naples, Italy, juin 1998.

Delaire, G. (1988), "Enseigner ou la dynamique d'une relation", Paris: Les Éditions d'Organisation.

Jacob, R., Julien, P.A., Raymond, L. (1997), Compétitivité, savoirs stratégiques et innovation: les leviers de l'apprentissage collectif en contexte de réseau. *Gestion*, vol. 22 (3), septembre, 93-100.

Julien, P.A. (1997) (sous la direction), *Les PME, bilan et perspectives*. Québec: Presses InterUniversitaires; Paris: Economica (2e édition).

Julien, P.A., Jacob, R. (1999), Entreprises en réseau synergique: conditions, apport du partenariat universitaire et du développement régional. In J.M. Fontan, D.G. Tremblay (eds.) *: Entre la métropolisation et le village global: les scènes territoriales de la reconversion*. Presses de l'Université du Québec. A paraître.

Morin, R. et L. Brunet (1996), *Philosophie de l'éducation. La formation fondamentale*, Québec: Les Presses de l'Université Laval, De Boech-Wesmael.

Nonaka, I. et H. Takeuchi (1995), *The knowledge creating company*, New-York: Oxford University Press.

Plamondon, J. (1990), "La formation fondamentale et programmes universitaires", *in* C. Gohier (dir.), *La formation fondamentale*, Éditions Logiques Écoles, 269-284.

Vesalain, J. et R. Strömmer (1998), "Teaching entrepreneurship in the university: methods rather than contents", *International Conference Higher Education and SME's* (Conference proceedings), Rennes, France, Mars, 150-174.

POUR LIRE L'ANCRAGE TERRITORIAL DES CREATEURS D'ENTREPRISE

CUNAT Fédérico, Maître de conférences
Ecole Centrale de Lille,
Cité scientifique
59659 Villeneuve d'Ascq cedex
chercheur associé à l'URA 1020 - IFRESI-CNRS
email : cunatf@ec-lille.fr

GIRY Yannick, Ingénieur Centralien Lille,
Agence Régionale de Développement du Nord Pas de Calais
185 Bd de la liberté
59000 Lille
Téléphone : 03 20 14 44 00

Résumé : Cette communication fait référence à des travaux en cours s'intéressant aux logiques territoriales de la création d'entreprises dans la région Nord-Pas de Calais. La question soulevée concerne l'influence réciproque entre le milieu existant et la création d'entreprises. L'hypothèse qui structure ces réflexions attribue à la création d'entreprise un caractère territorialisé, dans la mesure où le créateur affiche par sa socialisation cet ancrage. De manière complémentaire, l'action d'institutions à vocation territoriale (publiques ou privées) peut renforcer ce caractère ou en tenir lieu le cas échéant.
Un premier niveau de lecture mesure le degré d'indifférence ou d'influence apparent entre la structure des entreprises existantes et celle des entreprises créées. Cette mesure est effectuée en considérant des répartitions : par bassin d'emploi et par secteur d'activité.
Une seconde approche élabore une typologie des profils de créateurs d'entreprises et débouche sur des corrélations entre type de profil de créateur, type d'entreprise créée et type de processus de création. L'analyse en composantes principales traite des données du Système d'Information sur les Nouvelles Entreprises de l'INSEE, et corrèle des éléments relevant de la socialisation du créateur à des types de processus et d'entreprise.
Ce qui se joue à travers les réalités ainsi mises en lumière par le travail monographique concerne les rapports qu'entretiennent les structures décisionnelles des institutions avec des réseaux sociaux.

INTRODUCTION

Les pratiques liées à la création d'entreprises sont aux prises avec une sorte de couple infernal qui relève de la double attitude, inhérente à cet objet, qui consiste à la fois à innover et à durer. Comme l'innovation n'est pas un processus linéaire, car il comporte aussi des destructions, la question revient à savoir comment rendre les éléments constructifs plus prégnants afin que ce qui est parfois présenté comme une aventure devienne un projet viable dans la durée. Comme la synthèse de ces tendances fait le quotidien du porteur de ce type de projet, on est tout naturellement enclin à privilégier la prise en compte des caractéristiques intrinsèques de la personne impliquée. C'est ainsi que de nombreux travaux rendent compte de ces caractères en les traitant en tant que facteurs de création (PAPIN, 1997). La littérature spécialisée fait aussi une part, croissante, au rôle des processus cognitifs Sans entrer dans la discussion concernant la pertinence de ces facteurs[1] vis-à-vis des analyses, notre démarche considère la nature des liens qui sont tissés par l'ensemble des agents, des personnes et des institutions, à propos des créations d'entreprise. En effet, il nous est apparu que le détour par l'examen de telles relations pouvait présenter quelque intérêt pour aborder l'évaluation des politiques mises en œuvre à cette occasion, sans que l'évaluation elle-même ne fasse l'objet de cette présentation.
Les questions de l'intégration du créateur dans ces organisations et de leur influence sur la nouvelle entreprise ne se posent pas tant que le projet est considérée comme une simple valorisation déduite

[1] Cf. " le créateur lui-même, ses motivations et ses qualités / l'intérêt de son idée (recherche ?) / la qualité de son dossier financier / la chance ".

d'une opportunité bien connue. A ce sujet, il convient de rappeler (BAUMOL 1968) que la référence à la théorie néo-classique ignore l'entrepreneur puisque son modèle consiste essentiellement à analyser l'optimalité de certains problèmes bien définis, problèmes qui justement n'exigent nul entrepreneur pour leur résolution. Il convient donc de se référer à SCHUMPETER (1942) et au rôle qu'il accorde à l'innovation, ainsi qu'à KNIGHT (1921) qui évoque la prise de risque, pour faire émerger la figure de l'entrepreneur et la rendre incontournable en lui une activité spécifique. Même si pour ces auteurs, l'entrepreneur est principalement un individu isolé, ces rôles ouvrent la possibilité d'un acte collectif autour du porteur de projet. Sur cette lancée, intervient l'accompagnement institutionnel mis en place pour faciliter la naissance de nouvelles entreprises, ce qui illustre la nécessité de l'entrepreneur dans un contexte qui fait de la création d'entreprises un enjeu politique pour la création d'emplois ou de richesses (SAPORTA, 1994). Cet accompagnement institutionnel est le fait d'organisations, au sein du tissu économique, qui agissent selon trois axes : l'appui financier, des réseaux de conseil et de formation et le soutien logistique (ALBERT, FAYOLLE, MARION, 1994). Leur action vise à gérer le risque inhérent à la mise en place d'une nouvelle entreprise. L'évolution du système d'aide entre 1980 et 1990 fait apparaître une prise de conscience de différentes logiques pour la création : distinction entre micro entreprise, entreprises ayant un fort potentiel de développement, entreprise innovante (BRUYAT, 1994). L'insistance se fait aussi à propos de la complexité du processus de création, qui apparaît dans la construction de la cartographie cognitive du porteur, proposée comme mode d'accompagnement du projet (VERSTRAETE, 1995, 1997). Cette prise de conscience se traduit par une complexification des réseaux de soutien, due à la nécessité de regrouper des compétences d'origine diverse pour répondre aux besoins.

Par ailleurs,la région Nord-Pas-de-Calais est le théâtre de nombreuses politiques publiques et privées qui se donnent comme objectif de favoriser la création d'entreprises. Ces politiques ont des formes très diverses : si certaines ont une vocation nationale, comme l'ACCRE (Aide aux Chômeurs Créateurs ou Repreneurs d'Entreprise) ou l'ANVAR, d'autres ont des vocations régionales comme la PRCE (Prime Régionale à la Création d'Entreprises), destinées à des entreprises industrielles ou de services aux entreprises. Des politiques sont également menées à l'échelle intercommunale : les Plates-Formes d'Initiatives Locales basent leur intervention sur des prêts d'honneur, sans intérêt ni caution, les fonds étant mis à disposition par des structures intercommunales ou des organismes consulaires. Malgré cela, par rapport à son poids démographique, la région Nord-Pas de Calais se caractérise par un taux de création d'entreprises parmi les plus faibles des régions françaises : entre 1993 et 1995, il s'est créé en moyenne annuelle 9050 entreprises plaçant le Nord-Pas de Calais au 20 ème rang des régions. Cette contradiction pose la question de la force, ou de la faiblesse, de ce lien. En s'intéressant plus particulièrement aux relations entre les différents intervenants, cette question conduit à s'interroger sur le contenu et sur l'efficience de ces relations. L'action de telles structures se base sur une analyse en termes "d'offre et de demande d'entrepreneurialité, où la demande d'entrepreneurialité est constituée par l'ensemble des déficiences du marché que l'entrepreneur peut combler et l'offre par l'ensemble des individus décidant de devenir entrepreneur" (VARLET, 1995) L'accompagnement institutionnel est alors conçu pour faciliter le rapprochement entre offre et demande et contribuer à la concrétisation des nouvelles entreprises. Un échantillon d'entreprises innovantes vérifie que leur réussite varie selon la qualité des liens entre le créateur et d'autres acteurs liés à l'innovation: laboratoires de recherche, sociétés financières, autres entreprises, premiers clients actifs (MUSTAR, 1997)[1].

L'accompagnement institutionnel n'est pas la seule source de recours possible pour l'entrepreneur. Par sa socialisation, le porteur mobilise des ressources dans son entourage professionnel ou dans sa famille, ce qui évoque comment la structure sociale détermine la portée de l'action économique à travers le cas de créations d'entreprises émergeant de réseaux sociaux complexes de plusieurs communautés ethniques immigrées (GRANOVETTER, 1995). Une forme de construction sociale de la confiance, stabilisée par des règles propres à chaque communauté, permet à des liens de parenté ou d'amitiés d'apparaître comme des solutions intelligentes pour des problèmes difficiles : la

[1] " Le chercheur-créateur d'entreprise a peu de choses à voir avec l'entrepreneur héroïque et solitaire. Seul, le chercheur-entrepreneur ne peut rien : la conception et l'adoption de produits de haute technologie réclament des associations et des partenariats"

mobilisation de ces réseaux est susceptible d'apporter crédit, information, accès privilégié à des marchés. En contrepartie, le porteur se trouve face à des obligations de redistribution, d'engagement sur "l'honneur"… Dans quelle mesure l'action de ces structures relève-t-elle d'un ancrage territorial de la création d'entreprises? Des éléments de réponse sont apportées par les exemples de Sophia Antipolis et de la filière de la micro électronique dans le pays d'Aix qui étudient l'essaimage d'entreprises innovantes et leur intégration territoriale dans le cadre de milieux innovateurs. On rappellera qu'un milieu innovateur se caractérise par la création de nouvelles ressources à l'occasion de coopérations localisées et non d'allocation de ressources existantes réparties dans l'espace géographique local (ATTIA et RIZOULIERES, 1997). Dans ce cas, les interactions entre les agents sont considérées comme une source de création technologique et de nouveaux savoirs, c'est ainsi que l'essaimage résulte de la valorisation de ces externalités technologiques ainsi produites. Le système local ne préexiste pas à la création de ressources, il se structure et gagne sa spécificité en les construisant. C'est en ce sens que l'on a un effet d'irréversibilité spatiale et de production territoriale à caractère nouveau. Mais la proximité spatiale ne suffit pas pour qu'une telle dynamique se mette en place. Une des caractéristiques fondamentales des milieux innovateurs est la proximité organisationnelle, c'est-à-dire les interactions entre les acteurs productifs et les acteurs institutionnels, notamment ceux qui sont chargés du financement et du soutien à la création d'entreprise et à l'innovation. Dans ces conditions "la caractéristique essentielle de systèmes locaux est d'articuler une dynamique industrielle et une dynamique territoriale. La dynamique industrielle renvoie aux stratégies spécifiques des organisations qui constituent le système. La dynamique territoriale renvoie aux stratégies d'intégration des organisations au sein de l'espace socio-économique local." (GILLY, GROSSETI, 1993).

Notre propos s'inscrit dans les prolongements de ces tentatives en accordant un intérêt particulier à la manière dont sont mobilisées et/ou produites, les ressources nécessaires à la mise en œuvre des organisations , à travers les processus de socialisation dans lesquels sont imbriqués les porteurs. L'hypothèse que nous avançons consiste à attribuer un rôle incontournable à cet encastrement [1] afin d'obtenir des solutions de type coopératif entre l'attitude innovante de construction / destruction et l'inscription dans la durée. C'est ainsi que nous pouvons considérer l'action des organisations dans leurs aspects complémentaires de leurs savoir-faire pour contribuer à gérer le risque inhérent au soutien apporté aux projets de création d'entreprises, en opérant une sorte de répartition de celui-ci . Un tel apport est un élément d'ancrage territorial pour les nouvelles entreprises, dans la mesure où les régulations en cours au sein de ces organisations sont issues de logiques historiques propres au tissu économique qui encadrent les interactions quotidiennes et que les nouvelles entreprises se coordonnent avec ces organisations et leur fonctionnement. L'objet de ce papier est donc d'envisager une grille de lecture de ces différents liens à partir de l'observation des pratiques intervenant dans le domaine de la création d'entreprises : les institutions et entreprises existantes (première partie), les créateurs d'entreprise (seconde partie). La troisième partie présente deux exemples d'une lecture par contextualisation, intégrant la création d'entreprise à des logiques historiques et locales.

1. DES CREATIONS A L'IMAGE DU TISSU EXISTANT ?

Etant donné le contexte de changement long qui caractérise cet espace régional, la première famille de liens auxquels on peut penser concerne ceux qui se rapportent à la capacité de reproduction des tissus existants, ce qui conduit d'emblée à entrer dans les interrogations relatives aux changements que connaissent les mondes de la production et des échanges. L'approche statistique est édifiante à ce sujet.

1.1 Similitudes statistiques des disparités spatiales sectorielles

A cours des trois années d'observation (1993-1995), les bassins d'emploi de la région, affichent, pour les entreprises nouvelles des caractéristiques quantitatives et qualitatives, semblables à celles des tissus hérités. Ainsi, la création d'entreprise apparaît comme un phénomène urbain ou lié à une

[1] cf " ebededness " (GRANOVETTER)

industrialisation ancienne. La métropole lilloise totalise 38.6% des entreprises créées dans la région. Les bassins d'emploi de l'ancien bassin minier, avec les bassins d'emploi de Dunkerque, d'Arras, de Cambrai et de Sambre Avesnois sont proches de la moyenne régionale. Leur ensemble compte pour 46.7% de la création régionale. Un troisième groupe, composé de la plupart des bassins d'emploi du littoral (Boulogne, Calais, Montreuil), de Saint Omer et de Flandre Lys représente 14.7%.

L'examen des secteurs d'activité des entreprises nouvelles[1] montre des disparités suivant les bassins d'emploi (graphique1) : par exemple, la métropole lilloise est spécialisée dans les services rendus principalement pour les entreprises et le commerce de gros, les zones d'emplois d'industrialisation ancienne sont toujours spécialisées suivant cette industrie : le Travail des Métaux pour le Dunkerquois, le Valenciennois et la Sambre Avesnois, l'industrie textile pour le Cambrésis et l'industrie de l'Habillement et des Fourrures pour le bassin d'emploi de Roubaix Tourcoing. L'activité touristique démarque le littoral.

Le parc des entreprises existant présente les mêmes caractéristiques quantitatives et qualitatives : les différents bassins d'emplois se classent, suivant l'importance du parc existant, dans le même ordre que le parc d'entreprises nouvelles : la métropole lilloise représente 33.8% des entreprises régionales, le groupe des bassins d'emploi du bassin minier, de Dunkerque, d'Arras, de Cambrai et de Sambre Avesnois totalise 49.1 avec un chiffre, par bassin d'emploi, proche de la moyenne régionale. Le troisième groupe représente 17.1%. Qualitativement, les spécialisations sectorielles présentées précédemment pour les entreprises nouvelles se retrouvent dans le parc des entreprises existantes.

1.2 L'action des institutions

Les liens entre entreprises, institutions existantes et entreprises en création concernent des contenus très divers : du conseil informel au sein d'une même famille au dossier formel de demande de soutien financier à l'Etat. L'étude des organisations ayant vocation à être des interlocuteurs particuliers de créateurs pour la mise en place d'une entreprise, présente de l'intérêt dans la mesure où elles offrent le minimum indispensable de formalisation de ces relations. Les actions sont, elles aussi, très diverses : un service (remplir des dossiers), conseil juridique, formation (des stages de quinze jours), un appui financier (subvention, prêt d'honneur, participation au capital, prêt bonifié).

1.2.1. Spécialisation de l'action

Rapportée au nombre d'entreprises créées dans la région, l'action d'un organisme de soutien paraît marginale : mise à part une minorité d'actions (conseils téléphoniques gratuits ou Aide aux Chômeurs Créateurs et Repreneurs d'Entreprises), le nombre d'interventions se limite en effet à quelques dizaines par an alors que le nombre d'entreprises créées avoisine près de 9000 nouvelles entreprises par an.

Cependant, la mise sous condition de l'intervention de ces structures par l'utilisation de critères concernant le projet d'entreprise, ou l'entrepreneur lui-même (secteur d'activité, âge de l'entrepreneur…), distribue les entreprises en différents types et cible leur intervention. Suivant le choix de ces critères, certaines structures sont en relation avec la plupart des projets régionaux répondant à ces conditions. Ainsi, suivant l'enquête de l'INSEE, en 1994, seulement 30 entreprises créées ex-nihilo ont nécessité des moyens financiers supérieurs à un million de francs et 175 entreprises entre 500 000 et un million de francs. Or certaines structures sont spécialisées pour intervenir auprès de ce type de projet : la Fondation Nord Entreprendre compte en moyenne 25 lauréats par an pour lesquels les besoins financiers moyens sont de 1 280 000 francs, la Financière

[1] Dans le cadre de cette étude, la création d'entreprise correspond à la définition uniquement administrative utilisée par l'INSEE qui comprend aussi bien les créations ex-nihilo que les reprises (création à partir de la reprise partielle ou totale d'une entreprise déjà existante). Cette définition fait cependant la part entre création d'entreprise et création d'établissement. Les résultats de l'étude régionale présentés ici sont à rapprocher des travaux à l'échelle nationale de l'INSEE (BONNEAU, MONCHOIS, 1996) qui ont abouti à des conclusions similaires : une spécificité régionale dans un secteur d'activité pour la création d'entreprises va de pair, dans 60% des cas, avec une spécificité du parc d'entreprise existant. En suivant la méthode utilisée par l'INSEE à l'échelle nationale, on appelle, dans l'étude régionale, " spécificité " pour un secteur d'activité et pour un bassin d'emploi, un écart entre le pourcentage pour ce bassin d'emploi et le pourcentage régional.

Nord-Pas de Calais (FINORPA) a financé 15 projets de création ex-nihilo en 1995 pour un besoin moyen de 1 650 000 francs.

1.2.2. Des réseaux d'acteurs publics et privés.

La Fondation Nord Entreprendre et FINORPA sont deux organisations régionales intervenant sur des projets aux besoins financiers similaires. La première prête de l'argent à l'entrepreneur, sans intérêt ni caution, pour un montant moyen de 180 000 francs, soit 15% du besoin financier total de la nouvelle entreprise. L'action de FINORPA consiste, pour sa part, soit en une participation directe au capital, soit en un prêt à moyen ou long terme à un taux avantageux. Le montant moyen est similaire dans les deux organisations. Ces interventions sont cependant risquées : même si les taux de disparition des entreprises ayant traité avec ces structures sont inférieurs au taux moyen observé pour toutes les entreprises nouvelles, plus de 15 % des entreprises disparaissent dans les 5 ans suivant leur création sans rembourser les prêts. Obtenir un prêt sans intérêt ni caution, ou ouvrir minoritairement le capital de l'entreprise, sont des moyens pour l'entrepreneur de diminuer sa part de risque en la reportant sur une structure extérieure, bien qu'il soit de bon ton de caractériser le rôle de l'entrepreneur par la prise de risque.

Les politiques relatives à la création d'entreprises ont comme moyen d'action, soit la prise en charge d'une partie du risque (participation financière…), soit la gestion des caractères d'incertitude qui entourent le créateur. Ce travail revêt plusieurs formes avec la participation à la définition précise du marché (étude de marché, introduction auprès de clients ou fournisseurs potentiels…) et la formation du futur entrepreneur à la gestion etc…L'intégration des structures chargées de la conduite de ces politiques dans des réseaux régionaux facilite la gestion du risque qu'elles prennent en charge par report d'une partie sur d'autres acteurs.

Outre la prise de risque financier, l'apport potentiel de FINORPA pour un entrepreneur est de faciliter les contacts avec les banques régionales, avec lesquelles elle a de nombreuses relations : participation de banques au capital de FINORPA, intervention pour la restructuration d'entreprises en difficulté, de concert avec différentes banques régionales. L'action de FINORPA est également liée à son intégration dans d'autres réseaux constitués principalement d'institutions publiques ou d'organismes consulaires : les pôles de conversion, chargés d'une animation économique locale, organisent des réunions qui sont parfois l'occasion de repérer de nouveaux projets, de partager des avis sur la viabilité des projets en cours, de chercher des financements complémentaires ou des aides indirectes (possibilité d'accueil, formation pour le futur entrepreneur…). Certaines de ces relations sont formalisées à travers des conventions écrites comme avec la Régie Départementale des Ruches, mises en place par le Conseil Général du Nord, qui prévoit la possibilité d'actions conjointes de financement et d'hébergement.

Des introductions auprès d'entreprises localisées dans la région Nord-Pas de Calais forment la base, avec le prêt sans intérêt ni caution, de l'intervention de la Fondation Nord Entreprendre auprès des futurs entrepreneurs. Ces introductions sont à l'initiative de la Fondation, qui, après examen du dossier et en fonction des problèmes rencontrés, juge de l'opportunité pour le futur entrepreneur de contacter certaines entreprises et organise ses rencontres. Trois types de contacts sont possibles :

- avec 22 entreprises d'envergure nationale, principalement dans la grande distribution mais également dans l'agro alimentaire et la restauration. C'est l'occasion pour le futur entrepreneur de vérifier la pertinence de son produit et de sa stratégie ou de bénéficier d'une introduction commerciale,
- avec 10 entreprises régionales de type consultant : ces entreprises spécialisées interviennent sur un aspect particulier du projet (assurance, communication, ressources humaines…),
- avec les anciens lauréats, soit près de 200 entreprises, qui apportent leur expérience récente sur la mise en place d'une création.

2. ELEMENTS DE DIFFERENCIATION SOCIALE DE LA CREATION D'ENTREPRISE

Avoir recours aux structures d'aide n'est pas le seul moyen d'appui dont le futur entrepreneur dispose. Lors de la construction de son entreprise, le candidat sollicite toutes les compétences qu'il peut trouver dans son entourage proche (famille, amis, relations professionnelles). L'apport de ces

relations avec son environnement est une condition de succès en raison de l'influence qu'elles exercent sur les caractéristiques propres de l'entreprise (GRANOVETTER, 1994). Plus généralement, la création d'une entreprise serait liée à la socialisation de son initiateur à travers ces dispositions pour concevoir une entreprise, pour mobiliser son entourage ou des intervenants extérieurs. Cette hypothèse se trouve confortée, au regard des tendances marquées par les profils des créateurs, les processus de création et les entreprises créées, d'une part, et au vue des corrélations entre ces différents éléments d'autre part [1] (graphique 2).

2.1 Premier type : les cadres de PME/PMI

Dans cette catégorie, nous retiendrons le recours à une **préparation minutieuse** en appui sur des **entreprises régionales** pour des projets **industriels** ou de **services aux entreprises**. En effet, dans ce cas de figure, les créations d'entreprises (16.3% des créations régionales) se caractérisent par l'expérience de l'encadrement dans le monde de la PME/PMI :

- activité de la nouvelle entreprise liée à celle où les cadres ont acquis leur expérience professionnelle (d'une durée supérieure à trois ans),
- mise en place du projet basée sur une démarche volontaire de rencontre des entreprises existantes.

Par ailleurs, l'appui de la part des PME dans la naissance de la nouvelle entreprise se réalise de plusieurs façons:

- sous la forme de relations directes, par exemple un long recours au conseil (de 5 heures à trois jours) dans des domaines tels que le démarchage de la clientèle (création facilitée par les futurs clients ou fournisseur de la nouvelle entreprise),
- sous la forme indirecte à travers l'inscription et la formalisation du projet en regard des entreprises existantes (études sur la concurrence, sur les aspects techniques et financiers).

En règle générale, la nouvelle entreprise a une activité de sous traitance par rapport à cette clientèle, plutôt régionale, voire nationale, et entretient des rapports privilégiés avec elle puisque le nombre de clients est restreint : le chiffre d'affaires se partage entre 3 et 10 clients. Cette expérience du monde de l'entreprise est renforcée par le fait que, plus fréquemment que tout projet régional, les cadres ont, dans leur entourage et dans leur famille, un chef d'entreprise ou une personne à son compte.Or, en considérant comme partenaire de la nouvelle entreprise, un client important et régulier, un fournisseur ou un banquier, sa proportion de réussite à cinq ans avec un seul des appuis précédents est de 64% contre 44% pour une entreprise ne bénéficiant d'aucun de ces appuis. Cette probabilité passe à 74% si le créateur " ex nihilo " bénéficie de l'appui d'au moins trois partenaires distincts (VIENNET, 1990 et 1991).

2.2. Deuxième type : les " extérieurs " au monde de l'entreprise

Dans ce cas de figure, on rencontre ceux qui n'ont pas d'expérience professionnelle pertinente, soit parce que celle-ci est trop ancienne, soit parce qu'elle n'a jamais existé. La caractéristique principale devient ici une nouvelle entreprise basée sur un **service à la personne** et construite **hors du tissu économique hérité**. Pour 15% des nouvelles entreprises régionales, la création d'une entreprise apparaît pour son créateur comme l'unique solution de trouver un emploi. L'entreprise démarre et se maintient avec 0 salarié. Ce type d'entreprise s'oppose au type précédent à plusieurs titres:

[1] L'enquête INSEE a été menée en 1994 dans le cadre du Système d'Informations sur les Nouvelles Entreprises. Ce système a comme objectif d'étudier les facteurs de réussite et les retombées des nouvelles entreprises sur le tissu économique à partir de caractéristiques concernant le profil du créateur, la nouvelle entreprise et le processus de création : ce procédé d'enquête limite nos conclusions puisqu'elle ne prend en compte que certains éléments de socialisation.
Dans la région Nord-Pas de Calais, 3275 créateurs au premier semestre 1994 ont été interrogés, soit près de la moitié des créateurs régionaux sur cette période.
Le traitement du résultat de l'enquête a été effectué avec la méthode de l'Analyse en Composantes Principales pour étudier les corrélations entre caractéristiques des processus de création, des profils des créateurs et des entreprises créées. La figure 2 synthétise les résultats de deux analyses : la première concerne les corrélations entre processus et profils, la seconde entre entreprises créées et profil. Pour la première analyse, les trois axes reprennent 67.2% de l'information, pour la seconde 62.1%. Sont présentés ici les caractéristiques dont les coordonnées présentent un cosinus carré, par rapport aux axes, supérieur à 0.60. L'explication des axes s'effectue avec la méthode du cercle de corrélation.
D'autres études arrivent à des résultats similaires : en aquitaine (KOMBOU, 1986) et à l'échelle nationale (APCE, 1999).

- le créateur a un niveau scolaire du Certificat d'Etudes,
- il crée seul,
- l'entreprise est mise en place sans étude préalable,
- il n'y a pas de recours à du conseil ou à des aides financières publiques,
- il n'y a pas de savoir-faire spécifique dans l'activité de la nouvelle entreprise (souvent des Services aux Ménages),
- la proximité de son domicile est une raison, souvent avancée par le créateur, pour la localisation de la nouvelle entreprise.
-

2.3 Troisième type : les chefs d'entreprise, artisans et commerçants

Ici, l'occurence la plus forte est celle de la reprise totale ou partielle d'entreprise existante et représente 14% des nouvelles entreprises régionales. L'appartenance à ce milieu de dirigeant d'entreprise, que celle ci soit un commerce, une entreprise artisanale ou une PME/PMI de plus grande taille, conduit à réduire l'action de création à une simple logique de valorisation d'opportunité, sur une affaire à reprendre. Pour cela, le créateur-repreneur a la possibilité de s'appuyer sur les contacts professionnels qui caractérisent les comportements quotidiens et qui apportent la possibilité, préexistant à cette création, de relations de confiance entre ces différents individus. Plus fréquemment que dans la plupart des cas régionaux, la reprise est l'oeuvre d'associés et fait également l'objet d'un prêt banquier.

Les entreprises créées par les chefs d'entreprises de PME/PMI, comptant pour 5.5% des créations régionales, sont parmi les créations qui nécessitent le plus d'investissement (plus de 500 kF). A cette prise de risque financier, l'existence de l'entreprise apporte une première garantie sous la forme de:

- fichier clientèle,
- savoir-faire,
- produits,
- salariés (ces entreprises démarrent avec plus de 10 salariés).

Le plus fréquemment, le créateur continue d'avoir une activité d'associé ou de dirigeant dans une entreprise autre que l'entreprise créée.

Suivant cette même logique de valorisation d'opportunités, les entreprises créées par les artisans-commerçants (8.5% des porteurs de projets de la région) ont les caractéristiques des entreprises artisanales des secteurs d'activité des Hôtels-Cafés-Restaurant et des industries agrolimentaires (constituées statistiquement par les Boulangeries-Pâtisseries) : entre 3 et 5 salariés, une clientèle de particuliers, locale, répartie sur plus de 10 clients.

2.4. Quatrième type : Les agents de maîtrise, ouvriers ou professions intermédiaires

Pour 54.8% de l'ensemble régional, la construction d'une entreprise est basée essentiellement sur la valorisation d'un savoir-faire technique. Le processus d'élaboration s'oppose à celui caractérisant les chefs d'entreprise et artisans commerçants car il affiche la nécessité d'une recherche d'acquisition de compétences pour diriger une entreprise. L'expérience professionnelle est principalement salariée, technique, sans responsabilité d'encadrement. Pour combler le manque d'expérience en matière de direction d'une entreprise, ainsi que sur la gestion des moyens financiers nécessaires, le projet se construit en appui sur des politiques publiques qui favorisent la création :

- jusqu'à 15 jours de formation,
- un recours important au conseil (plus de 3 jours cumulés),
- des moyens financiers.

La recherche d'appuis extérieurs transparaît même à travers les raisons principales d'implantations de l'entreprise exprimées par le candidat à la création. C'est ainsi que la localisation de l'entreprise s'explique par des raisons d'économie financière et par la possibilité de bénéficier d'aides locales. Se retrouvent dans ce type les créations où l'entrepreneur a connu une période de chômage.

3 ASPECTS NON MARCHANDS DES REGULATIONS AU SEIN DE CES RESEAUX

Si la gestion collective du risque apporte une diminution de la prise de risque individuelle, elle se fait dans le cadre d'un ensemble de règles qui assure l'existence et la pérennité de la collectivité en prévoyant et en délimitant le rôle de chacun par rapport à cette collectivité et en facilitant la résolution des conflits entre ses différents éléments.

La logique qui structure cet ensemble de règles n'est pas forcément marchande et fait appel à d'autres modes de justification. Elle est liée à des enjeux et à des pratiques qui relèvent de logiques historiques locales et d'actions autres que la création d'entreprises; elles se perpétuent dans ce nouveau cadre. C'est dans les objectifs politiques plus larges de cette collectivité que s'inscrit la création d'entreprises, traduction concrète de ces politiques. Logiques et pratiques de l'action sur les entreprises nouvelles sont issues du passé de la structure et adaptées pour le contexte spécifique de la création d'entreprises. L'utilisation de critères pour sélectionner les futurs entrepreneurs aidés participe à la construction d'une cohérence entre cette politique et le choix des entreprises favorisées. Avec la typologie présentée ci-dessus, cette sélection apporte plus que les filtrages réalisés sur les secteurs d'activité ou sur le nombre d'emplois créés : elle est susceptible d'associer une politique à la socialisation des créateurs, ce qui peut se révéler important pour les aspects non marchands des régulations en cours.

3.1 La logique de FINORPA

Elle se fonde essentiellement sur l'action publique de reconversion industrielle du bassin minier. La création de FINORPA en 1984 s'inscrit dans la décision d'arrêter l'exploitation du charbon en investissant dans des outils de reconversion plutôt que dans la modernisation des moyens d'extraction. Depuis 1967, la SOFIREM (Société de FInancement pour la Reconversion des bassins Miniers), filiale des Charbonnages de France, était dotée de 100 millions de francs par an pour financer le développement, la restructuration ou l'implantation d'industries dans les zones minières françaises. Pour amplifier cette action sur le Nord-Pas de Calais, les Pouvoirs Publics, en relation avec les Charbonnages de France, créent une nouvelle filiale sur ce même principe, FINORPA, dotée de 100 millions de francs par an uniquement pour le bassin minier du Nord-Pas de Calais.
Le choix des entreprises s'effectue sur un double critère qui s'applique également pour les créations " ex-nihilo " : le secteur d'activité (industriel ou dans les services liés à l'industrie) et la création ou le maintien d'emplois. A travers des participations au capital ou des prêts à moyen ou long terme, l'argent public est utilisé comme un outil au service de la reconversion industrielle du bassin minier. Le bilan de 14 années d'activité parle de décision d'octroi concernant 55 350 emplois. FINORPA est intervenue auprès de plus de 1000 entreprises installées dans la région: 82% de ces entreprises sont dans des secteurs d'activité industrielle et 14% dans les services à l'industrie. Les créations ex-nihilo bénéficiant de l'action de FINORPA présentent les mêmes caractéristiques : sur 12 entreprises (en 1995), 9 ont une activité industrielle et 2 une activité de services aux entreprises.
Cette démarche mêlant action publique et reconversion par l'industrie s'illustre aussi par le fait que les acteurs régionaux avec lesquels FINORPA est en relation sont principalement des structures publiques (services déconcentrés de l'Etat, Conseil Régional…) : comme il a été vu précédemment, ces structures participent à la réalisation de cette mission en prenant sur elles une part de risque, en échangeant des informations sur les projets, en conseillant à des entrepreneurs de contacter FINORPA…

La même logique transparaît à travers le fonctionnement même de cette structure : personnel issu de l'industrie, décision d'octroi prise uniquement sur l'examen d'un dossier écrit. Le bouche à oreille entre chefs d'entreprises ou l'orientation par une autre structure contactée mènent le futur entrepreneur à FINORPA où, sur une simple discussion téléphonique, il est possible d'évaluer rapidement le projet et de vérifier si celui-ci correspond ou non aux critères. Après une rencontre avec un chargé d'affaire, dont le profil moyen est une formation d'ingénieur, une expérience industrielle d'une dizaine d'années complétée par une formation sur la finance interne à FINORPA,

un dossier est instruit et présenté à un Conseil d'Administration, dont les administrateurs sont le Préfet de Région, un représentant d'une banque, des conseillers régionaux, les Secrétaires Généraux du groupe Charbonnages de France et du Conseil des HBCM, le Président Directeur Général de la SOFIREM. Cependant, vu le relatif faible montant des sommes nécessaires pour intervenir pour les créations d'entreprises " ex-nihilo ", le Directeur Général reçoit délégation de ce Conseil d'Administration pour prendre les décisions. Le suivi des entreprises créées s'effectue à partir de leur bilan annuel.

3.2 La logique de la Fondation Nord Entreprendre

Elle combine valorisation de la responsabilité individuelle à travers la création d'une entreprise et construction d'une collectivité sur le modèle familial regroupant chefs d'entreprise ou cadres aux différents stades d'évolution de l'entreprise (avant la création, jeune entreprise, entreprise établie) Cette logique est à rapprocher des pratiques industrielles ayant cours dans le milieu patronal roubaisien qui se sont fortement développées au cours du XIXème siècle. Le principe de la Fondation Nord Entreprendre est la transcription d'une formation à la gestion de l'entreprise organisée par certains membres d'une famille patronale roubaisienne pour d'autres membres de cette même famille, à un public non issu de cet ensemble de relations. La Fondation est également dotée d'un fonds collecté principalement auprès des membres de cette famille et prêté aux futurs entrepreneurs sur décision de ces différents membres. Les annuaires des différentes promotions rappellent que le principe avancé par la Fondation et qui structure son encadrement, est un principe d'échange et de réciprocité[1]: mise en commun de problèmes et de solutions, expertise selon les compétences de chacun. Les critères de sélection concernent autant les caractéristiques de l'entreprise que celles de l'entrepreneur. Il s'agit d'identifier des projets de PME/PMI susceptibles de se développer avec des entrepreneurs acceptant d'intégrer et d'enrichir ce réseau. En 12 ans, 220 entreprises ont été soutenues dont 162 sont toujours en activité.

Cette logique s'exprime également, comme il a été vu précédemment, à travers le recours à des appuis extérieurs qui sont principalement des entreprises, dont les responsables sont issus de ce même milieu et sont sensibilisés à ce mode de fonctionnement. Elle transparaît aussi dans le fonctionnement interne de la structure et dans le mode de sélection des candidats. Les chargés d'affaires sont eux aussi issus de ce milieu où famille et entreprise se côtoient. Leur rôle est de vérifier la viabilité des projets des candidats et de décider les introductions auprès des entreprises. Une fois le dossier monté, c'est le candidat lui même qui le présente oralement et le défend devant un Comité d'Agrément composé des différents donateurs. Enfin, en acceptant le prêt d'honneur, le lauréat s'engage pendant deux ans à participer une fois par mois au club regroupant une même promotion. Chaque mois, au cours de cette réunion, est abordé un thème (plan de vente, recrutement, trésorerie…) avec l'exposé d'un spécialiste, puis une discussion entre les différents lauréats autour de leur cas personnel. L'entrepreneur s'engage également à être suivi par le biais de l'élaboration et de la communication d'un tableau de bord mensuel, construit avec l'appui d'un cadre ou dirigeant retraité.

4. PERSPECTIVES : CONCILIER ASSURANCE ET INNOVATION

L'action des politiques n'est pas en mesure de compenser, en quantité, les nombreuses suppressions d'emplois opérées depuis plus de vingt ans. Cependant, elles jouent un rôle déterminant pour contextualiser les créations dans des logiques historiques et locales. Ce dernier aspect tend à lier qualitativement la naissance d'entreprises et des dynamiques du milieu socioéconomique régional qui cherche à intégrer certaines de ces créations. Ainsi, " *les acteurs économiques sont, en fait, toujours inscrits dans des réseaux de relations proprement sociales, d'alliance ou de confiance* ", comme le rappelle GRANOVETTER.

Dans ces conditions, le caractère éphémère des actions ayant à voir avec la création d'entreprises serait à considérer comme un moment du processus décisionnel global. Avec cette perspective, il

[1] " ici, on ne donne pas, on échange "

semble possible de reformuler des pratiques qui tendent à prendre en compte deux domaines complémentaires :

- d'une part, la production d'assurances décisionnelles cherchant à reproduire les résultats obtenus tout au long du processus créatif, en se plaçant dans les logiques dont la mission consiste à institutionnaliser ces pratiques. Il faut entendre par là, aussi bien des formes d'institutionnalisation de pratiques individuelles que collectives (privées et/ou publiques) ;
- d'autre part, l'attitude d'ouverture indispensable à tout acte innovatif afin d'initier des ruptures, que ces dernières se situent dans le domaine technologique ou organisationnel. Dans ce cas, les " codes " sociaux, et principalement les " surcodes " qui s'installent dans les réseaux très spécialisés d'individus sont autant de guides qui accompagnent l'identification, la mise en œuvre et la communication de ces innovations.

On peut ainsi considérer que l'action conjuguée de ces deux familles de pratiques (institution / réseau) conduit le créateur à entrevoir l'entreprise comme étant un espace qualifié par l'aptitude à réguler ces deux sources.

BIBLIOGRAPHIE

- Agence nationale Pour la Création d'Entreprise, 1999, "Rapport Annuel 1998 : éléments de réflexion pour une politique de l'emploi par la création d'entreprises", 35 p.
- ALBERT P., FAYOLLE A., MARION S., 1994, "L'évolution des systèmes d'appui à la création d'entreprises", Revue Française de Gestion, Nov-Déc, pp 100-112
- ATTIA R., RIZOULIERES R., 1997, "Création d'entreprises et essaimage : renouvellement du tissu industriel et conséquences en termes d'emploi en Provence-Alpes Côte d'Azur", publication CFE-CGC, 99 p.
- BAUMOL W.J., 1968, "Entrepreneurship in Economic Theory", American Economic Review (Papers and Proceedings, 58, pp 64-71
- BERGER P. & LUCKMANN T., 1992, "La construction sociale de la réalité", Méridiens Klincksieck, Paris.
- BONNEAU J., MONCHOIS X., 1996, " Créations d'entreprises au premier semestre 1994 ", INSEE , 337 p.
- BRUYAT C., 1994, "Contributions épistémologiques au domaine de l'entrepreneuriat", Revue Française de Gestion, Nov-Déc, pp 87-99
- CAILLÉ A., GUERRIEN B, INSEL A., 1994, "Pour une autre économie ", Revue semestrielle du MAUSS n° 3.
- CUÑAT F., THOMAS B., VAESKEN PH., 1995, "Le niveau territorial de proximité, élément de régulation des formes d'organisation du travail ?" Communication au Colloque de l'ASRDLF, Toulouse.
- GILLY Jean-Pierre, GROSSETI M., 1993, "Organisations, individus et territoires : le cas des systèmes locaux d'innovation", R.E.R.U n°3, pp 449-468
- GRANOVETTER M., 1994, "Les institutions économiques comme constructions sociales : un cadre d'analyse", in ORLEAN, "Analyse économique des conventions" , PUF, 403 p.
- GRANOVETTER M., 1995, " The economic sociology of firms and entrepreneurs ", in PORTES A. (eds), " The economic sociology of immigration ", New York, Russell sage fundation, pp 128-165
- KOMBOU L., 1986, " Les créateurs d'entreprises en Aquitaine : analyse de leurs profils, de leurs comportements et de leur évaluation des aides publiques sur la période 1977-1984 ", Thèse de Gestion, 450 p.
- KNIGHT F. H., 1921,"Risk, Uncertainty and Profit", Boston Mass, Houghton Mifflin, pp 268-275
- MUSTAR, 1997, " Recherche, innovation et création d'entreprise ", in : SIMON Y & JOFFRE P, Encyclopédie de gestion, T1, seconde édition.
- PAPIN R. 1997, Création d'entreprise. in : SIMON Y & JOFFRE P, Encyclopédie de gestion, T1, seconde édition.
- SAPORTA B., 1994, " La création d'entreprises : enjeux et perspectives", Revue Française de Gestion, Nov-Déc, pp 74-86
- SCHUMPETER J., 1942, "Capitalisme, Socialisme et démocratie", PAYOT, Edition française 1972, 400 p.
- VARLET J. P., 1995, "L'entrepreneurialité et la création d'entreprises", Thèse pour le doctorat de Sciences de gestion, UST Lille, 560 p.

- VERSTRAETE T., 1995, "Cartographie cognitive et accompagnement de projet de création d'entreprises", IIèmé congrès Francophone de la PME, 17 p
- VERSTRAETE T, 1997, "Cartographie cognitive et accompagnement du créateur d'entreprise", Revue Internationale PME, 10(2)
- VIENNET H., 1990, " Survivre : premier souci des jeunes entreprises ", Insee Première n°110, 4 p.
- VIENNET H., 1991, " Créer ou reprendre une entreprise", Insee Première n° 159, 4 p.

Annexe 1 : Analyse en Composantes Principales (caractéristiques du processus de création/caractéristiques des créateurs)

valeurs propres

	valeurs	part de variance
e1	13,70	31,10
e2	9,98	22,70
e3	5,88	13,40
e4	3,06	7,00

Cercle de corrélation	Axe 1	Axe 2	**coordonnées**	sur axe 1	sur axe 2	cos2 (sur les trois axes)
50 ans et plus	-0,48	0,71	avec associé	4,35	4,16	0,72
homme	0,75	-0,27	consultation expert oui	1,60	-1,45	0,75
agent maîtrise	0,41	-0,68	consultation expert non	-4,61	2,56	0,91
artisan commerçant	-0,12	0,85	conseil +3 jours	2,93	-5,06	0,66
cadre	0,69	-0,06	pas de conseil	-4,61	2,56	0,91
chef entreprise	0,50	0,71	formation de 5 à 15 jours	0,75	-4,64	0,69
inactif (CSP)	-0,86	0,18	pas de formation	-1,78	3,09	0,89
en activité	0,31	0,88	formation + de 15 jours	-0,89	-6,41	0,72
chômage - 1 an	0,18	-0,92	démarchage non	-4,05	1,47	0,88
chômage + 1 an	-0,28	-0,77	démarchage oui	4,10	-1,75	0,65
inactif (activité)	-0,86	0,33	étude concurrence oui	3,01	-2,07	0,82
même activité	0,98	0,13	étude financière oui	2,99	-1,70	0,90
+ de 10 ans (expérience professionnelle)	0,78	0,18	étude rechnique oui	3,75	-1,97	0,78
non concerné (expérience professionnelle)	-0,81	-0,12	ACCRE non	-2,66	4,28	0,76
3 à 10 ans (expérience professionnelle)	0,67	0,18	ACCRE oui	1,75	-6,38	0,69
non concerné (expérience salariée)	-0,83	-0,06	- de 10 k F	-6,29	3,94	0,79
10 à 49 sal	0,75	0,18	10 à 25 kF	-3,83	-1,63	0,57
3 à 9 sal	0,67	-0,21	100 à 250 kF	3,08	-1,13	0,56
CAP-BEP	-0,08	-0,68	pas de prêt	-2,05	1,56	0,67
certificat d'études	-0,71	0,37	autre activité oui	9,63	10,80	0,89
apport famille et entourage	0,61	-0,35	reprise d'une activité oui	6,11	1,73	0,89
pas d'apport de la famille ou de l'entourage	-0,83	-0,02	appui client et fournisseur	8,86	0,97	0,76
Logique : être indépendant	0,13	-0,69	pas d'appui fournisseur	-3,26	0,61	0,85
Logique : opportunité	0,18	0,68	appui fournisseur	3,43	-0,30	0,55
Logique : impossible de trouver un emploi	-0,66	-0,46	pas d'appui client	-3,65	0,26	0,90
a déjà créé une entreprise	0,46	0,67	appui client	3,85	0,42	0,63
			reprise	-2,43	2,70	0,68

Sources SINE 94/YG 98
Agence Régionale de Développement

Annexe 2 : Analyse en Composantes Principales (caractéristiques des nouvelles entreprises/caractéristiques des créateurs)

valeurs propres

	valeurs	part de variance
e1	13,29	33,20
e2	6,15	15,40
e3	5,39	13,50
e4	2,34	5,90

Cercle de corrélation	Axe 1	Axe 2	**coordonnées**	sur axe 1	sur axe 2	cos2 (sur les trois axes)
50 ans et plus	-0,39	0,71	commerce	-3,01	0,38	0,95
homme	0,62	-0,14	Hôtel Café restaurant	-8,61	1,33	0,98
artisan commerçant	0,18	0,60	Industrie Agro Alimentaire	-2,26	-1,33	0,92
cadre	0,78	0,04	industrie	2,98	-0,64	0,68
chef entreprise	0,66	0,51	services aux entreprises	5,01	-0,52	0,96
en activité	0,47	0,65	services aux ménages	-1,57	-0,98	0,02
chômage - 1 an	0,25	-0,76	sous traitance	4,75	-1,99	0,99
inactif (activité)	-0,70	0,31	client : administration	5,00	0,10	0,63
activité différente	-0,77	-0,18	client : entreprise	3,07	-0,96	0,92
même activité	0,82	0,01	client : particulier	-3,80	-0,21	1,00
+ de 10 ans (expérience professionnelle)	0,80	0,08	CA: + 10 clients	-2,47	-0,41	0,99
non concerné (expérience professionnelle)	-0,90	0,11	CA : 3 à 10 clients	2,09	-0,43	0,61
3 à 10 ans (expérience professionnelle)	0,63	-0,24	clientèle locale	-3,72	0,31	0,99
non concerné (expérience salariée)	-0,91	0,21	clientèle nationale	4,09	-0,79	0,94
10 à 49 sal	0,83	0,12	prox. donneurs d'ordre	5,03	-3,14	0,84
Certificat d'étude	-0,67	0,26	localisation : écon. Financières	1,38	-3,63	0,88
pas d'apport de la famille ou de l'entourage	-0,56	0,05	loca : aides locales	2,16	-5,18	0,91
Logique : être indépendant	0,09	-0,72	loca : prox. Domicile	-1,12	-1,10	0,60
Logique : opportunité	0,25	0,64	autre aide	-4,31	1,07	0,95
Logique : impossible de trouver un emploi	-0,70	-0,00	au dém. : + de 10 salariés	9,13	7,32	0,96
a déjà créé une entreprise	0,72	0,41	au dém. : 0 salarié	-2,56	-1,15	1,00
			au dém. De 3 à 5 sal.	3,33	2,21	0,65
			au dém : de 6 à 9 sal.	2,29	8,04	0,95
			aujourd'hui : + de 10 sal.	9,38	4,52	0,97
			aujourd'hui : 0 salarié	-2,72	-1,17	1,00
			aujourd'hui : de 3 à 5 sal.	3,11	3,02	0,87
			aujourd'hui de 6 à 9 sal.	3,35	2,09	0,80
			pas d'embauche prévue	-1,79	-2,03	0,91
			embauche prévue	4,34	-1,25	0,98
			pense se développer	1,35	-1,96	0,80
Source: SINE 94/YG 98			pense devoir fermer	-7,08	6,74	0,90
Agence Régionale de Développement			pense se maintenir	-1,03	0,51	0,68
			pas d'avis sur le futur	-7,79	2,20	0,99

CONCEPTUALISATION ET MODELISATION DE L'ESSAIMAGE

DAVAL Hervé,
Ecole supérieure des Affaires
Laboratoire du CERAG
Université Pierre Mendès France
BP 47, Domaine universitaire
38040 Grenoble cedex 9
Téléphone-Télécopie : 04 78 28 79 39
Email : herve.daval@wanadoo.fr

Résumé : L'essaimage est utilisé de façon très générale pour couvrir toutes les situations pour peu qu'une entreprise parle de création d'entreprises par ses salariés. Cette pratique est confrontée à un problème de légitimité conceptuelle, car de nombreuses conceptions différentes sont proposées et aucun consensus n'existe. Le chercheur se doit de préciser l'objet de son étude afin notamment de rendre ce concept accessible à l'enseignement. Nous proposons, à partir des différentes approches répertoriées, d'apporter une contribution conceptuelle à l'essaimage, et d'organiser l'information dans un modèle entrepreneurial synthétique, outil pédagogique opérationnel.

INTRODUCTION

Depuis le début des années 1980, les entreprises françaises, d'une part, et les entrepreneurs, d'autre part, ont inauguré une nouvelle pratique stratégique : l'essaimage. Cette forme de création d'entreprises se concrétise par le développement d'une entité nouvelle par un salarié qui quitte alors son entreprise, aidé dans sa démarche par son ancien employeur.

Les firmes réagissent ainsi à la crise qui secoue l'environnement socio-économique et qui ne leur permet plus d'utiliser avec succès les outils de management traditionnels. L'évolution de la réalité économique et sociale se situe à différents niveaux :

- au niveau des entrepreneurs, le taux de mortalité des jeunes entreprises est alarmant et la proportion de petites entreprises qui n'atteignent pas leur cinquième anniversaire est là pour témoigner de l'inadéquation flagrante entre les projets de création et, donc, les besoins des entrepreneurs, et les aides et soutiens accordés.
- les entreprises existantes cherchent à se restructurer, à s'adapter aux nouvelles conditions imposées par l'environnement, en optant pour deux voies : l'utilisation maximale de la forme PME et la mise en place de partenariats, au sein d'une structure de forme réseau. Ces entreprises, confrontées à des vagues de restructurations, se sont retrouvées dans des situations de sureffectifs chroniques, et cherchent à alléger leur personnel par des méthodes les plus « acceptables » possibles ;
- enfin, la solution la plus sûre pour trouver ou retrouver un travail est sans aucune hésitation de créer sa propre entreprise, afin de créer son propre emploi. Ainsi, l'élan entrepreneurial se veut un remède au manque de dynamisme social du marché.

L'essaimage fait partie de ces techniques contemporaines de management des entreprises qui permettent aux entreprises établies de mieux s'adapter aux exigences du marché en favorisant l'entrepreneuriat. Bien qu'il fasse l'objet d'un nombre relativement important d'écrits, certes à vocation plus pratique que scientifique, l'apport théorique demeure très faible, et les auteurs académiques s'étant intéressé de manière approfondie à ce phénomène ne sont pas pléthore. De fait, les auteurs académiques ayant largement délaissé ce phénomène, souvent jugé «de mode » ou « peu conventionnel », aucun cadre conceptuel théorique n'est à notre connaissance disponible ; en outre, les études et statistiques professionnelles, plus pratiques, concernant l'essaimage sont difficilement accessibles, car souvent confidentielles. L'absence d'écrits, de discussions et de débats sur le concept, certes très spécifique, d'essaimage est évidente et incontestable.

Seuls quelques auteurs (Merlant, 1984 ; Bruyat, 1987 ; Sire, 1988 ; Mustar, 1997) se sont efforcés de décrire et comprendre ce phénomène, et se sont risqués à proposer des définitions et des analyses de cette pratique. Cependant, il est indéniable qu'il n'existe, à l'heure actuelle, aucun consensus sur une définition théorique précise de la pratique d'essaimage, l'intérêt apporté à ce concept étant souvent contingent. De fait, aucun débat n'ayant jamais été ouvert, il est très difficile de comprendre de manière claire le phénomène, et par conséquent, de se positionner de facto par rapport aux théories existantes. Les chercheurs, autant que les praticiens, se retrouvent confrontés à cette question : à quelle réalité renvoie le terme « essaimage » ?

Ces difficultés sont également liées à un double constat réalisé par les chercheurs : d'une part, l'absence de cadre législatif et juridique est mal perçue, aussi bien par les entreprises que par les entrepreneurs potentiels, qui n'ont pour cette raison pas une grande confiance dans cette pratique a priori peu réglementée ; d'autre part, l'essaimage souffre d'une forte connotation négative, du fait de son association courante avec les opérations de restructuration, son utilisation permettant de gérer discrètement les sureffectifs par des licenciements déguisés.

La conséquence majeure de ces lacunes et autres difficultés du concept d'essaimage à émerger est, en termes d'enseignement, l'absence quasi systématique de cette pratique des programmes de formation. En effet, aucun outil pédagogique ne fait référence de manière directe et précise à ce concept, et il est évidemment délicat de proposer une formation sur une pratique peu analysée, donc encore méconnue.

L'objectif de cet article est de rendre accessible ce concept, premièrement pour l'intégrer de façon efficiente dans le cursus universitaire relatif à l'entrepreneuriat, deuxièmement pour en offrir une vision opérationnelle aux praticiens. Nous avons abordé l'essaimage à partir des définitions utilisées par les auteurs dans la littérature. Cette première approche nous a conforté dans l'idée qu'il existait des conceptions très hétérogènes de l'essaimage. Après avoir défini de manière précise les frontières de ce concept et analysé les éléments qui le rapprochent des notions voisines que sont l'intrapreneuriat et l'extrapreneuriat, nous proposons de synthétiser l'information au sein d'un modèle entrepreneurial. Cette modélisation du processus de création d'entreprises par essaimage représente un outil pédagogique fonctionnel pour appréhender cette pratique et restituer l'information de manière opérationnelle.

1. DES SOURCES CONCEPTUELLES MULTIPLES ET DISPERSEES

L'essaimage est un concept théorique qui est paradoxalement encore très méconnu alors qu'il est aujourd'hui largement utilisé en France, aussi bien par les entreprises comme outil stratégique, que par les entrepreneurs comme forme novatrice de création d'entreprise. Néanmoins, nombre de situations sont qualifiées a priori et aléatoirement de processus d'essaimage, sans pour autant qu'elles renvoient à un phénomène unique, même si certaines variables contingentes sont respectées. En outre, l'essaimage, à l'instar des pratiques voisines que sont l'intrapreneuriat et l'extrapreneuriat, provient d'un concept anglo-saxon, les spin-offs, dont les caractéristiques ont évolué pour intégrer la culture entrepreneuriale française. Les fondements de ces pratiques sont donc à la fois lointaines et délicates à appréhender.

1.1 L'origine du concept : les spin-offs

L'origine du concept d'essaimage est anglo-saxonne et provient de l'apparition, dans les années 1970, d'entreprises nouvelles de taille humaine, nommées spin-offs, qui remettent en cause la suprématie des grandes entités et vont à l'encontre de l'ensemble des théories organisationnelles et managériales proposées jusqu'alors (Maidique, 1983).

Les spin-offs renvoient à une pratique relativement répandue outre-Atlantique (Etats-Unis et Canada), dans les pays scandinaves et à moindre échelle au Japon. La plupart des grandes entreprises industrielles de taille mondiale, soumises au phénomène d'internationalisation – on peut citer à titre d'exemple 3M, le précurseur en la matière, mais également IBM, Toyota, Rank-Xerox, …- ont utilisé cette pratique qui présente des attraits considérables et qui affiche

des résultats très satisfaisants (Klofsten et alii, 1988). Sur le continent nord-américain, les spin-offs ne se comptent plus –Microsoft en est d'ailleurs l'exemple le plus remarquable-. Cependant, s'ils ne suscitent pas le même étonnement admiratif qu'en Europe, c'est certainement parce qu'ils représentent le « mode de développement naturel du capitalisme américain » (Merlant, 1984). En effet, chaque « nouvelle frontière » est d'abord explorée par d'authentiques pionniers avant que les grandes firmes ne s'y intéressent (Moss Kanter, 1992).

L'originalité du système américain, qui a favorisé le développement de cette pratique, et par la même de son environnement économique, est que l'entreprise incubatrice ne s'oppose jamais au spin-off, «le droit de créer son entreprise étant sacro-saint aux Etats-Unis » (Merlant, 1984). Nombreux sont d'ailleurs les groupes qui n'hésitent pas à s'impliquer dans leurs spin-offs, jusqu'à prendre part à des fonds de capital. Ces participations sont a priori contradictoires, car les structures créées sont autant de concurrents potentiels qui, pour exploiter les synergies, vont s'attacher à demeurer dans le même secteur d'activités. A contrario, les venture-capitalists voient dans cette proximité une opportunité de développement. La continuité de l'activité représente pour eux une garantie de réussite.

Les chercheurs spécialisés dans le champ de l'entrepreneurship ont essentiellement cherché à spécifier ce phénomène par rapport à d'autres pratiques transversales. Ainsi, diverses approches ont été privilégiées : alors qu'à l'origine, on employait exclusivement le terme spin-off pour désigner une pratique stratégique renvoyant à une réalité entrepreneuriale, celui-ci a évolué pour appréhender la sphère financière, les spin-offs désignant pour ses acteurs une forme d'évolution contemporaine de l'actionnariat (Schipper et Smith, 1989). Garvin (1983) fut l'un des premiers chercheurs à apporter une contribution sémantique au phénomène de spin-off. L'auteur s'intéressait au rôle critique joué par les firmes nouvelles, notamment les petites entreprises, dans le développement des nouvelles industries de haute technologie. Il avait en particulier remarqué au cours de ses études que de nombreuses firmes étaient créées afin d'explorer des domaines nouveaux, en termes de technologies notamment, mais également de marchés, que les entreprises existantes, bien établies, ne souhaitaient pas prospecter, jugeant le risque trop élevé. Ce sont ces constatations, réalisées en premier lieu sur le site précurseur et innovant de la Silicon Valley, qui l'ont amené à qualifier les spin-offs ainsi :

« Spin-offs are new firms created by individuals breaking off from existing ones to create competing companies of their own (...). A spin-off normally occurs when a new firm is formed by individuals leaving an existing firm in the same industry. »

L'auteur intègre donc dans son approche toutes les structures qui sont créées par des salariés qui décident de quitter leur entreprise, mais qui restent dans le même secteur d'activités, cette option leur permettant de conserver des liens avec leur ancien employeur et de bénéficier d'aides techniques, logistiques et financières. Il semble aujourd'hui que ce soit cette conception du phénomène qui soit la plus répandue et scientifiquement acceptée. Ainsi, Scheutz (1986) (« …employees who leave a company… »), Johnsson et Hägg (1987) (« …worker leaves his employment… »), Lloyd et Seaford (1987) (« …corporate executives abandoning their organisations… ») ou encore Knight (1988) (« … corporate managers who leave the corporation… ») s'accordent sur la prédominance de l'entrepreneur dans le processus. C'est lui qui, de manière spontanée, choisit de quitter l'organisation pour laquelle il travaille dans le but de créer sa propre entreprise (Pirnay, 1998).

La nouvelle entité créée est alors considérée d'un point de vue stratégique, comme une solution à une évolution structurelle de la société : le spin-off représente un moyen moderne et efficient de s'adapter aux changements rapides et incessants de l'environnement. Tandis que l'entreprise mère a créé et développé des compétences que l'on pourra qualifier de basiques, l'ouverture vers de nouvelles activités sera plus facilement réalisé au sein de spin-offs. Ces jeunes firmes ont la capacité de s'adapter plus rapidement à l'environnement ainsi réorganisé et donc de survivre dans une perspective de long terme, en s'appuyant sur le savoir et les ressources de l'entreprise incubatrice. Ainsi, les spin-offs permettent de préserver la vitalité d'une nouvelle activité dans une organisation nouvelle, avec une structure de management adéquate, c'est à dire adaptée au milieu économique moderne. Cette formule est avant tout

perçue comme un facteur de flexibilité. Néamoins, il est à noter que la réalité renvoie couramment à de petites entités incubées, par les universités ou laboratoires scientifiques, dont la structure et le positionnement au sein de l'environnement facilite le développement et la commercialisation des recherches fondamentales (Mustar, 1997).

L'ampleur du phénomène n'a malheureusement pas contribué à la prolifération de travaux et de recherches académiques su ce sujet. Les recherches bibliographiques montrent que, bien que certaines revues à vocation entrepreneuriales, telles que la revue du Babson College – Frontiers of Entrepreneurship Research – et les revues très spécialisées que sont Entrepreneurship Theory and Practice et Entrepreneurship and Regional Development, traitent ponctuellement de cette pratique, celle-ci souffre d'un réel déficit de réflexion scientifique. Pirnay (1998) a, dans un récent article synthétique, référencé les contributions de tout ordre consacrées aux spin-offs. Son étude a permis de délimiter le concept; il semble qu'une pratique acquiert la qualification de spin-off dès lors qu'elle satisfait simultanément à trois conditions :

- se dérouler au sein d'une organisation humaine existante, qu'elle qu'en soit la forme juridique, la raison sociale, le mode de propriété ou le type d'activité ;
- concerner un ou plusieurs individus de cette organisation, quels que soient leur statut et fonction au sein de l'organisation ;
- constater le départ effectif de ces individus de l'organisation qui les emploie, non pour rejoindre une autre organisation existante, mais pour créer une nouvelle entité.

De fait, les caractéristiques communes ainsi explicitées permettent de distinguer les phénomènes qui révèlent des spin-offs de ceux qui n'en sont pas. Mais cette notion a évolué pour être à l'origine de pratiques nouvelles, telles que l'essaimage ou l'intrapreneuriat, dont les fondements conceptuels sont à rapprocher de ceux définis précédemment. Néanmoins, l'essaimage, même s'il apparaît a priori très proche des spin-offs, n'en demeure pas moins un phénomène propre à la culture française, dont les spécificités ne sont pas encore clairement établies.

1.2 L'essaimage : une réalité plurielle

On dit généralement qu'une entreprise essaime lorsqu'elle engendre une nouvelle société, indépendante de la première, qui a pour vocation de développer une idée (ou une activité) dont la nouveauté serait difficilement exploitable au sein de la maison mère. L'indépendance de cette structure permet d'annuler l'inertie au changement que manifeste naturellement toute organisation bien établie. Grâce aux relations privilégiées instaurées entre l'entreprise d'origine et la société essaimée, la nouvelle société reçoit des appuis divers de la part de son aînée. Un modèle d'essaimage courant est le départ d'un ou plusieurs cadres, appartenant à un grand groupe, pour fonder une PMI de haute technologie avec le soutien de leur ancien employeur. (Chaussé, 1989)

1.2.1 Pluralité des approches

A l'heure actuelle, bien que les processus d'essaimage se succèdent sur le marché économique et représentent une part légitime des créations d'entreprises et d'emplois, et bien que les organismes publiques ou privés aient largement intégré cette opportunité de création dans leur réflexion, le terme d'essaimage présente encore une certaine ambiguïté. En effet, l'aide à la création (ou à la reprise) par les salariés s'est d'abord manifestée dans le contexte difficile des restructurations, avant d'être associée, grâce à l'impulsion d'organismes spécialisés, au management stratégique et à la gestion dynamique des ressources humaines.

Il est possible de distinguer des approches théoriques et opérationnelles, souvent peu explicites car sans fondement épistémologique et scientifique, qui vont être à l'origine de définitions plus ou moins précises, plus ou moins rapprochées, plus ou moins précises de l'essaimage. Ainsi, il semble possible de référencer cinq approches très nettes relatives à l'essaimage : (1) une approche concernant la gestion des ressources humaines, (2) une vision économique, (3) une approche stratégique, (4) un courant entrepreneurial et (5) une vision généraliste.

(1) L'approche gestion des ressources humaines

Les premières expériences d'essaimage sont issues de la gestion des restructurations. On constate depuis des pratiques d'essaimage utilisées comme moyen d'une gestion dynamique des ressources humaines.

(2) L'approche économique

Pour certains auteurs, la vocation de l'essaimage est essentiellement de dynamiser ou de réactiver l'économie locale en créant les conditions propices pour que de nouvelles entreprises exploitent des possibilités négligées par les organisations existantes.

(3) L'approche stratégique

L'essaimage est régulièrement vu comme une action dynamique, activée par une entreprise, visant à appuyer tous les projets de création et de reprise d'entreprises par les salariés. Il relève ainsi nécessairement d'une démarche stratégique active mise en œuvre par l'entreprise, dans l'optique d'une revalorisation à long terme de ses ressources.

(4) L'approche entrepreneuriale

Une « vraie » politique d'essaimage suppose une aide réelle de l'entreprise, comme un comité d'essaimage qui juge la validité des projets présentés spontanément par les entrepreneurs potentiels. Dans cette optique, le processus doit nécessairement être activé par le salarié qui saisit une opportunité afin de créer sa propre entreprise dans les meilleures conditions possibles : il répond alors à tous les critères d'un véritable acte entrepreneurial.

(5) L'approche générique

La dernière conception que l'on peut repérer à travers les définitions de l'essaimage donnée par les auteurs est une vision plus «neutre » de cette pratique. En effet, l'essaimage est de fait considéré comme le processus suivi par tous les salariés qui quittent leur entreprise pour créer leur propre structure, sans aucune exclusive. Toutes les opérations qui entrent dans ce cadre sont alors qualifiées d'essaimage, sans que l'on prenne en considération le rôle des acteurs, leur motivation, la stratégie mise en œuvre, etc.

1.2.2 Synthèse des définitions

La pluralité des visions répertoriées est un facteur aggravant du flou qui entoure nos connaissances de l'essaimage ; elle accentue une compréhension peu efficiente de cette pratique. Nombre de praticiens mettent en évidence cette absence de consensus, ce manque d'uniformisation dans les approches théoriques pour expliquer leur réticence quant à la mise en œuvre de tels processus.

Cependant, il est indispensable, dans l'optique de mieux cerner ce phénomène, de mettre en parallèle l'ensemble des apports dont nous disposons afin d'une part d'en proposer une synthèse, d'autre part d'en tirer les informations utiles pour une vision claire, compréhensible et restituable de l'essaimage, préalable indispensable à l'élaboration de programmes d'enseignements complets.

Le tableau ci-après intègre les différentes définitions que nous avons répertoriées concernant l'essaimage, dans le but de mieux comprendre cette approche plurielle qui est faite du concept aussi bien par les chercheurs que par les praticiens. Il s'agit d'un apport à la pratique d'essaimage, en ce sens où il nous montre précisément le positionnement, réalisé par les auteurs, de l'essaimage au sein du champ de l'entrepreneuriat : de fait, il nous est plus facile d'appréhender cette pratique en connaissant précisément les conceptions qui lui sont le plus couramment associées. Ce tableau se veut exhaustif, mais ne comprend que les apports principaux disponibles dans les articles, revues scientifiques et différentes actes de publication ; nous avons volontairement laissé en marge les articles, relativement nombreux, provenant de la littérature « journalistique ».

Tableau 1 : Synthèse des définitions sur l'essaimage

Auteurs	Approche	Définitions
H. Desmoutier (1971)	Stratégique	« L'essaimage, dans une première acceptation, a signifié un phénomène de création d'entreprise technologique dont l'activité était liée à celle de l'organisation incubatrice. »
P. Merlant (1984)	Stratégique	« Appliqué au domaine économique, c'est l'entreprise qui essaime, et non certains de ses membres, ce qui suppose de sa part action volontaire et concertée. »
P. Merlant (1984)	Générique	« Dans un sens plus large, on désignera par essaimage tout processus qui amène les salariés d'une grosse structure à la quitte pour monter leur propre affaire. »
A.N.C.E. (1986)	Stratégique	« L'essaimage est l'action dynamique d'une entreprise visant à appuyer tous les projets de création et de reprise d'entreprise les salariés »
C. Bruyat (1987)	Stratégique	« L'essaimage est une pratique volontariste consistant pour une entreprise à aider, voire à encourager, ses employés à créer leu propre entreprise » (p. 235)
L'expansion (1987)	G.R.H.	« Un nombre croissant d'entreprises a intégré la réponse positive que peut apporter la création d'entreprises à la double nécessité : d'une stratégie de gestion des ressources humaines, d'une stratégie de développement plus flexible. C'est ce qu'on appelle l'essaimage. »
L'expansion (1987)	Stratégique	« L'essaimage, réponse à long terme, doit relever d'une stratégie, d'une démarche active de l'entreprise. »
B. Sire (1988)	Entrepreneuriale	« L'essaimage consiste en la création ou la reprise d'une entreprise par un des salariés avec le soutien de son employeur » (p.
J. Bertherat (1989)	Economique	« …tout processus de création d'entreprises ou de développement économique par un salarié ou un groupe de salariés, à part d'une activité de l'entreprise mère »
L. Danvert (A.N.C.E.,1990)	G.R.H.	« L'essaimage peut être un outil de gestion des sureffectifs, mais il est surtout destiné aux entreprises en croissance qui veule dynamiser leurs relations sociales. »
J. Bertherat et D. Thier (1990)	G.R.H.	« On constate depuis quelques années des pratiques d'essaimage comme moyen d'une gestion dynamique des ressources humaines et des stratégiques économiques plus offensives. »
M. Pretet (1991)	G.R.H.	« Essaimer, c'est offrir aux salariés la possibilité de créer leur propre affaire en bénéficiant d'aides financières, d'un soutien logistique et d'un droit de retour en cas d'échec. »
A. Bariet et S. LeBars (1993)	Entrepreneuriale	« L'essaimage se définit comme toute forme d'appui et d'accompagnement qu'une entreprise apporte à un salarié (ou à un groupe de salariés) à un projet de création ou de reprise d'entreprise, en vue de limiter les risques d'échec. »
M. Mary, E.B.N., cité p T. Mahé (1994)	Economique	« La vocation de l'essaimage est de dynamiser en créant les conditions propices pour qui de nouvelles entreprises exploitent possibilités négligées par les organisations existantes. »
A. Belley, L. Dussault e Lorrain (1995)	Economique	« L'essaimage est une stratégie délibérée de développement économique : choix délibéré d'une entreprise d'appuyer, par des mesures variables, la création d'entreprises par ses employés. »
Y. Darlay (1995)	Economique	« L'essaimage est un moyen privilégié de répondre aux orientations nouvelles des entreprises en permettant l'accomplisseme des hommes, et la participation à la création et au développement du tissu économique diversifié. »
Y. Darlay (1995)	Stratégique	« L'origine de l'essaimage provient de la volonté de l'entreprise de se séparer dans des conditions particulières d'une ou plusieurs activités jugées insuffisamment rentables ; les salariés deviennent alors sous-traitants de l'entreprise… »
M. Lafrance (1996)	Générique	« L'essaimage est la création d'une entreprise par un salarié à partir de l'entreprise dans laquelle il travaille » (p.3)
C. Piganiol-Jacquet, cit par D. Le Coz (1996)	G.R.H.	« L'essaimage est un moyen de valoriser une entreprise citoyenne qui contribue au développement local, une opportunité offe aux salariés, particulièrement utile en cas de réduction prévisible d'effectifs »
D. LeCoz (1996)	G.R.H.	« L'essaimage est une manœuvre liée à la politique de l'emploi visant à permettre, à moyen terme, l'adaptation de l'entreprise aux évolutions dans le temps… C'est une manœuvre connue en stratégie, un moyen de valoriser une entreprise citoyenne qui contribue au développement local, enfin une opportunité offerte aux salariés, particulièrement utile en cas de réduction prévisibl

		d'effectifs »
S. Pouverreau (1996)	Stratégique	« L'essaimage est devenu un outil stratégique qui permet d'externaliser une activité ou de développer un produit de la société mère. »
P. Louart de Bort, cité p S. Leblond (1996)	Stratégique	« L'essaimage est une politique volontariste qui peut répondre à une demande stratégique de l'entreprise liée à ses activités. Mais l'essaimage peut également répondre à une demande stratégique liée à la GRH : développement de l'esprit entrepreneurial, facilitation de la mobilité interne,… »
M. Lenoble-Pinson (19	Générique	« L'essaimage est une pratique par laquelle une entreprise favorise le départ de certains de ses salariés et les aide pour qu'ils fondent leur propre entreprise »
S Leblond (1996)	Stratégique	« L'essaimage est la volonté d'une entreprise de se séparer d'une de ses activités ou de ses fonctions et de la sous-traiter à l' de ses cadres détaché à cet effet. C'est donc une démarche très volontariste, mûrie, qui s'opère à froid. »
J. Thiriet, R.D.E., cité pa V. Queuniet (1997)	Entrepreneuriale	« Une vraie politique d'essaimage suppose une aide réelle de l'entreprise, comme un comité d'essaimage qui juge la validité d projets. Car l'employeur a le devoir de s'assurer que son personnel de part pas pour avoir un chèque. »
V. Queuniet (1997)	Entrepreneuriale	« Le véritable essaimage est un dispositif d'appui et d'accompagnement déployé par une entreprise à l'égard d'un salarié ou d groupe de salariés, leur permettant de créer ou de reprendre une entreprise et entraînant un taux de réussite et un taux de développement supérieurs aux moyennes nationales des nouvelles entreprises. »
P. Laurent et R. Helderl (1998)	Stratégique	« L'essaimage prend parfois une dimension stratégique et commerciale : il permet de développer une technologie, de renforcer un réseau de distribution »

Les multiples définitions proposées ont été réparties à l'intérieur de cinq conceptions spécifiques. Néanmoins, cette première étape de classification ne nous aide que partiellement à définir les frontières de l'essaimage. De plus, la proximité de ce concept avec d'autres pratiques favorise encore davantage la confusion qui entoure ce champ de recherche.

2. DES CONCEPTS VOISINS : L'INTRAPRENEURIAT ET L'EXTRAPRENEURIAT

L'essaimage se situe aujourd'hui parmi les stratégies d'aide au développement de nouvelles activités par les salariés, au même titre que les concepts voisins d'intrapreneuriat et d'extrapreneuriat (Bussenault et Pretet, 1991). Ces trois pratiques sont relativement proches et largement confondues dans les discours des praticiens aussi bien que dans les recherches académiques. Ainsi, les frontières qui délimitent chacune de ces pratiques sont floues et mal connues, n'ayant bénéficié de la part des chercheurs en sciences de gestion que d'une attention très limitée. Il convient dès lors de situer correctement et définitivement ces trois notions les unes par rapport aux autres. Une étape préliminaire consistera néanmoins à apporter une contribution conceptuelle indispensable à chacun de ces concepts.

2.1 L'intrapreneuriat

C'est en Suède qu'est né, à la fin des années soixante-dix, le concept d'intrapreneur. A l'origine, trois consultants d'entreprise, L. Boksjo, G. Delin et S. Attenhed posent une théorie très simple : la croissance des années soixante a eu pour vecteur principal la rationalisation de la production, le moteur essentiel de la croissance étant alors les gains de productivité du travail (Johnsson et Hägg, 1987). Actuellement, c'est surtout la différenciation des produits qui préside à la croissance des entreprises. Il devient alors plus avantageux de rechercher l'adéquation d'un produit à son marché plutôt que la production de masse. A cela s'ajoute l'idée que, à budget égal, les PME innovent plus et mettent en œvre plus rapidement leurs innovations que les grandes organisations. Il s'agit donc de mettre en place dans les grands groupes des structures susceptibles de favoriser un « jogging entrepreneurial permanent ».

On a ainsi constaté une évolution de l'analyse consacrant la grande entreprise, et ce en raison essentiellement de deux facteurs (Bussenault et Pretet, 1991) :

(1) la nécessité de décentraliser l'action : nouveau « credo » organisationnel ;

(2) l'émergence de nouvelles valeurs culturelles : créativité, recherche d'appartenance à un groupe, et de valeurs mobilisatrices face à la disparition des cellules sociales traditionnelles, besoin d'indépendance et de sécurité.

De là vient l'idée que la création d'entités autonomes, soigneusement focalisées sur un marché donné, pourrait constituer « la réponse la plus adéquate à l'évolution perpétuelle des marchés et des comportements ». La naissance de l'intrapreneuriat provient donc de ces constats à connotation largement économique.

L'intrapreneuriat est une stratégie qui consiste à favoriser le développement de nouvelles entités au sein de l'entreprise (Mentior et alii, 1985). Dans tous les cas, le contrôle de cette dernière reste total, même si cela se traduit par l'apparition d'une nouvelle structure autonome. Pinchot (1986) est le premier auteur à proposer un apport conceptuel réel. Il présente l'intrapreneuriat comme « un mode organisationnel permettant à des employés, donc des entrepreneurs à l'interne, d'exprimer leur potentiel créatif en bénéficiant d'une liberté et d'une certaine marge de manœvre » (Vachon-Carrier, 1992). Les intrapreneurs disposent d'une totale autonomie pour mener à bien leurs projets qui doivent nécessairement s'inscrire dans la stratégie définie par la société « mère ». L'intérêt est double puisque l'objectif est d'apporter une plus-value à l'organisation tout en répondant favorablement aux attentes et ambitions individuelles.

L'intrapreneurship constitue ainsi une « tentative d'inoculer le virus entrepreneurial au corps engourdi des grandes firmes bureaucratiques » (Koenig, 1993). DesRosiers et Toulouse (1988) développent ce sujet en démontrant que la formalisation des décisions, la structuration des activités et l'exercice hiérarchique de l'autorité ne laissent aucune place à l'initiative, aux idées

originales ou à l'expression de talents entrapreneuriaux. Pourtant, selon leurs études, « ceux qui ont des talents d'entrepreneur sont à même de trouver dans ce mode de fonctionnement des opportunités que les autres ne voient pas ». Les intrapreneurs auront donc pour mission principale la découverte des ces opportunités, et leur exploitation au sein de l'entreprise, dans le cadre d'un projet individuel et collectif, basé sur l'innovation et l'évolution organisationnelle, et intégré à la stratégie de l'entreprise.

Les facteurs à l'origine de l'intérêt grandissant pour l'intrapreneuriat semblent donc s'articuler autour de deux pôles, soit d'une part les nouveaux besoins des travailleurs et, d'autre part, ceux des organisations plongées dans un contexte compétitif plus sévère que jamais. L'intrapreneuriat s 'appuie donc sur des théories concernant les nouvelles prérogatives des travailleurs et la problématique de l'innovation dans les entreprises. Elles soutiennent une vision, partagée par les acteurs sociaux, qui considère la ressource humaine d'une entreprise comme sa principale richesse. Les sociétés doivent nécessairement asseoir leur croissance sur la faculté d'inventivité de leurs employés.

Burgelman et Sayles (1987) vont plus loin dans l'analyse du rôle des acteurs à l'intérieur d'une vision stratégique partagée. Ils opposent à ce niveau comportements stratégiques induits, conformes à la culture de l'organisation, et comportements stratégiques autonomes, porteurs d'innovations. Seuls ces derniers peuvent conduire à l'intrapreneuriat (Vachon-Carrier, 1992), car ils favorisent la prospection et la découverte d'opportunités nouvelles. Dans cette optique, les intrapreneurs peuvent en toute liberté exploiter leurs potentiels inventifs et innovants. Pour les auteurs, les organisations « modernes » doivent se tourner vers l'innovation en favorisant les initiatives stratégiques individuelles et indépendantes. L'objectif des entreprises novatrices est d'atteindre, dans l'élaboration de leurs stratégies, un équilibre salvateur. Dans le cadre d'un management intrapreneurial, cette stabilité sera obtenue d'une part en tirant le meilleur parti des opportunités qui se présentent dans les domaines d'activité traditionnels de l'entreprise, peu risqués, et, conjointement, en incitant les individus entreprenants à créer des activités nouvelles, sources de profit (Burgelman, 1983).

2.2 L'extrapreneuriat

L'extrapreneuriat, pratique davantage répandue en France que l'intrapreneuriat, est également plus restrictive. Elle ne concerne que les créations d'entreprises dont l'activité est identique ou proche de celle de l'entreprise source. La stratégie suivie consiste à se recentrer sur le métier de base en externalisant les activités périphériques. L'objectif est de développer dans son environnement direct un réseau de petites entités autonomes, qui participent à la même chaîne de valeur. Ces structures seront fidélisées en tant que clients, que fournisseurs, ou par des prises de participations (Sire, 1988).

C'est encore la littérature sur les spin-offs qui nous aide à mieux comprendre et définir l'extrapreneuriat. Selon Johnsson et Hägg (1987), relayés par Johanisson et alii (1994), il est possible de classifier les différentes formes de spin-offs existantes, en fonction des stratégies de réseau définies par l'entreprise.

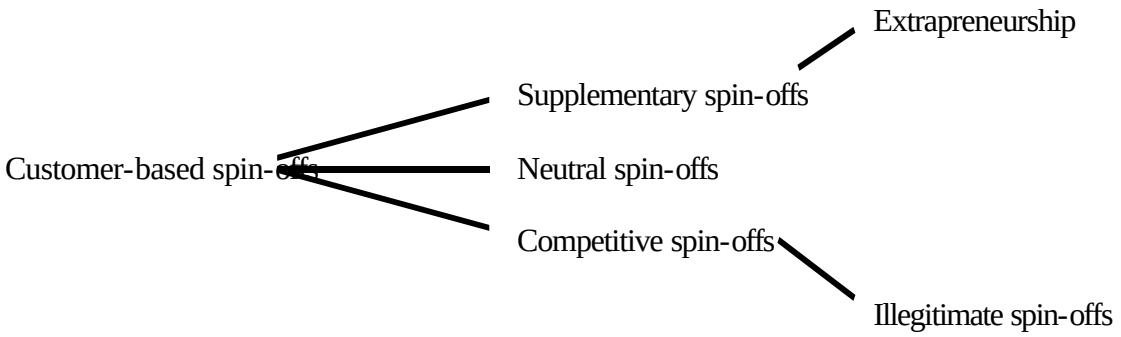


Figure 1 : Différentes stratégies de Spin-offs
Source : B. Johanisson et al. (1994)

Dans certains cas, le « spin-off supplémentaire » se désengage de l'entreprise en prenant la direction des produits et de la pénétration du marché. Dans d'autres cas, il reste intégré dans le réseau direct de l'entreprise mère en devenant son fournisseur, ainsi que celui de ses clients : il s'agit de l'extrapreneurship. Son but ultime est l'élaboration d'une relation bien établie de clientèle à long terme. L'extrapreneurship offre à l'entrepreneur un double soutien de la part de l'entreprise mère : soutien commercial en termes d'accès au marché, soutien social en termes d'encouragement général et de légitimité. L'extrapreneur combine en conséquence les rôles et les réseaux de l'entrepreneur indépendant et de l'intrapreneur.

Le coût d'opportunité du départ de l'employé est évidemment élevé pour l'entreprise mère. Cependant, comme l'extrapreneur accroît sa satisfaction du fait de l'augmentation de ses motivations économiques et personnelles, sa valeur comme fournisseur indépendant sera nécessairement plus élevée que son utilisé en tant que salarié dans l'entreprise mère. Vu que les deux parties sont mutuellement dépendantes, la relation est renforcée et la stratégie de spin-off bénéfique pour les deux. La traditionnelle frontière entre les organisations formelles disparaît : l'entreprise mère et l'extraprise, à travers leurs valeurs partagées et la confiance mutuelle établissent une relation plus forte qu'un simple contrat.

L'extrapreneurship est le moyen d'établissement de relations commerciales privilégiées, grâce auxquelles le risque est réduit par rapport à l'entrepreneurship traditionnel. Un spin-off de ce type ne se lance pas avant que des discussions avancées aient été réalisées avec la clientèle et que des promesses commerciales aient été satisfaites, ce qui assure une stabilité provisoire mais nécessaire lors de la création de la nouvelle entité.

2.3 Rapprochement des trois concepts

Dans une étude relativement ancienne réalisée par l'Expansion (1987), la typologie suivante a été présentée, permettant de mettre en relation les trois concepts précédents : (1) intrapreneuriat, (2) extrapreneuriat et (3) essaimage « pur ».

(1) L'intrapreneuriat peut se définir comme la création ou la reprise d'entreprises par un salarié, ce processus s'inscrivant dans une stratégie de développement de l'entreprise mère qui n'a aucun problème d'effectifs. Il s'agit pour celle-ci de diversifier ses activités sous forme de structures autonomes plus légères. La seule contrainte est que le projet proposé entre dans la ligne de la politique stratégique de l'entreprise-mère, du moins à court terme. Deux cas de figure se présentent :

- soit un salarié est force de proposition vis-à-vis de son entreprise en présentant un projet complémentaire aux activités de base avec la possibilité de mise en place d'une structure adaptée à son développement ;
- soit l'entreprise propose à ses salariés des projets qui, dans la structure de base, ne pourraient pas trouver leur plein développement.

(2) L'extrapreneuriat veut favoriser la création d'entreprises par les salariés quand cette nouvelle structure se trouve directement dans la mouvance de l'entreprise mère. Cette dernière procède d'ailleurs souvent à une prise de participation dans la nouvelle structure. Cette forme d'essaimage permet à l'entreprise de se concentrer sur son métier de base en externalisant ses activités périphériques.

(3) L'essaimage « pur »,enfin, s'inscrit dans une véritable stratégie sociale d'entreprise qui intègre dans sa gestion des ressources humaines la création ou la reprise d'entreprises par ses salariés. L'entreprise affiche clairement sa volonté d'appuyer tous les projets, quels que soient leur taille ou les secteurs économiques concernés. Il n'y a théoriquement aucune contrainte, ni de la part de l'entreprise, ni de la part du salarié. C'est un véritable volontariat de la part de l'entreprenant.

Cette typologie est également celle utilisée par l'A.N.C.E (1990), lorsqu'elle s'emploie à comprendre les implications professionnelles de l'essaimage, en comparaison avec d'autres pratiques qui lui sont proches.

2.3.1 Analyse comparative

Le management intrapreneurial peut ainsi être assimilé à une des compétences collectives de l'entreprise qui facilite l'émergence des entrepreneurs, tout en renforçant la capacité générale d'entreprendre. Cette faculté particulière de l'entreprise constitue la principale différence entre les concepts d'intrapreneuriat et d'essaimage. En effet, pour le reste, il apparaît certaines similitudes.

Comme dans le cas de l'essaimage, l'intrapreneuriat permet, tout d'abord, aux salariés d'exploiter des potentiels mal valorisés, ou tout au moins, il contribue au développement des compétences entrepreneuriales (Joffre et Koenig, 1984). Au niveau des formes également, l'intrapreneuriat donne souvent lieu à la rédaction d'une charte, même si des objectifs différents expliquent des contenus peu semblables, notamment quant aux aides qui seront accordées. Enfin, dans les deux cas, il y a pour le salarié une diminution du niveau du risque lié à la mise en œuvre de son projet, d'une part grâce aux aides, d'autre part et surtout parce que la réintégration dans les fonctions initiales est légalement possible en cas d'échec.

A l'inverse du concept précédent, l'extrapreneuriat est à première vue très proche de l'essaimage (Sire, 1988). Certaines disparités existent néanmoins :

- l'extrapreneuriat renvoie à une pratique plus restrictive qui se limite à des activités connexes qui sont externalisées par l'entreprise « mère » ;
- cette pratique sous-entend une sélection des projets et des candidats, puisqu'elle doit nécessairement être stratégique pour l'entreprise. L'exploitation de synergies passe par un projet fiable, viable et utile ;
- le risque majeur réside dans l'instauration de relations de dépendance entre les entités. La création de PME sous-traitantes est courante, et la situation commerciale de ces structures entraîne souvent une dépendance dangereuse pour leur survie.

Ainsi, l'essaimage apparaît comme un concept plus large que celui d'extrapreneuriat. Ce dernier en constitue un sous-ensemble dont les spécificités tendent à prouver qu'il est l'une des formes d'essaimage les plus courantes, et les plus efficientes.

2.3.2 Proposition d'une classification opérationnelle

La distinction n'est pas très claire entre les trois notions présentées. De plus, certains auteurs sont en total désaccord sur l'apport d'une véritable classification. Afin d'éviter les amalgames et les erreurs de compréhension, nous proposons néanmoins une typologie opérationnelle.

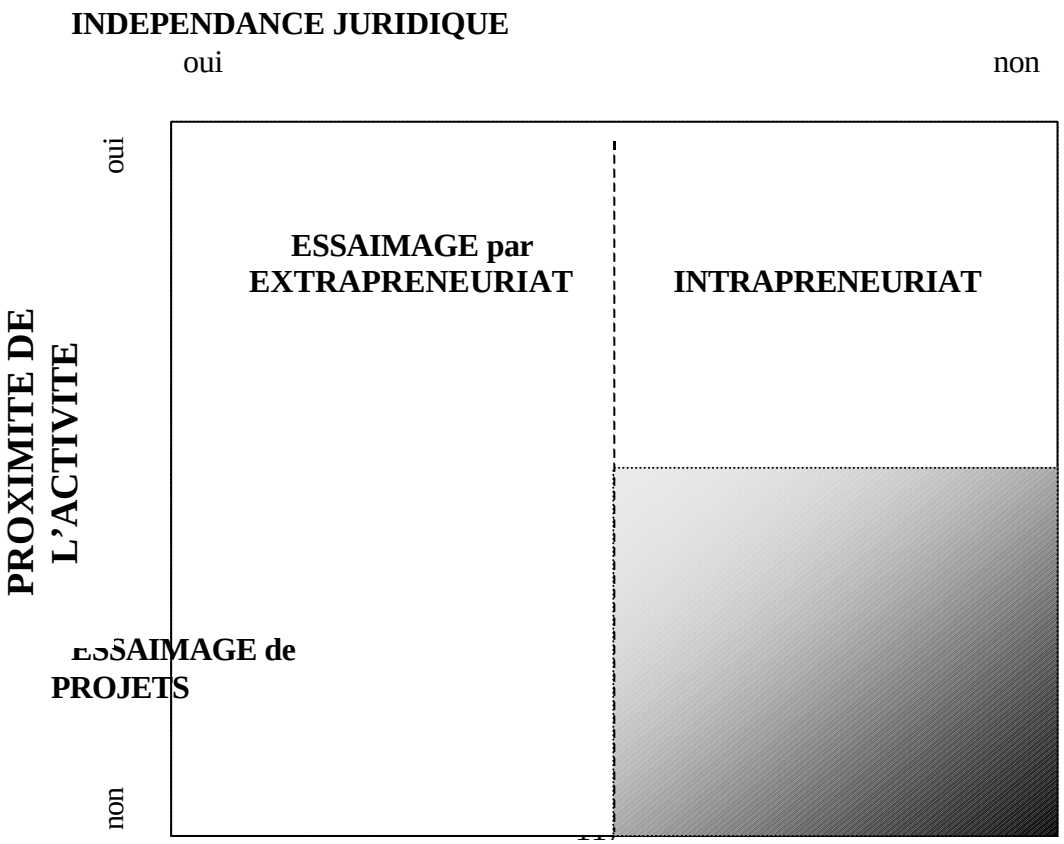


Figure 2 : Classification essaimage/intrapreneuriat/extrapreneuriat

L'intrapreneuriat est une stratégie qui consiste à favoriser le développement de nouvelles entités autonomes au sein de l'entreprise ; dans tous les cas, le contrôle de cette dernière reste total, même si cela se traduit par l'apparition d'une nouvelle structure juridique. Aussi, l'intrapreneuriat se distingue de l'essaimage par l'unique fait que l'activité créée –ou le cas échéant l'entité juridique créée- demeure au sein de l'entreprise-mère. De fait, alors que l'essaimage se caractérise obligatoirement par une indépendance juridique entre les deux entités existantes, l'intrapreneuriat implique le maintien de la dépendance.

La notion de proximité de l'activité permet alors de différencier essaimage et extrapreneuriat, ce dernier n'étant qu'une forme particulière de l'essaimage:

- **l'essaimage de projets a lieu lorsque l'activité réalisée dans la nouvelle entité n'est en aucun cas identique ou proche de celle de l'entreprise essaimante ;**
- l'extrapreneuriat se caractérise alors par une proximité réelle entre les activités des deux entreprises.

3. APPORT CONCEPTUEL A L'ESSAIMAGE

L'essaimage n'a pas de réelle identité conceptuelle dans notre pays, car aucune réflexion à caractère scientifique n'a encore été menée. Ainsi, en l'état, il est délicat de parler de processus d'essaimage mais il est plus judicieux d'affirmer que de nombreuses entreprises, associées à des entrepreneurs potentiels, sont enclines à utiliser des processus de création d'entreprises, qui, compte tenu de certains paramètres communs, peuvent être regroupés sous le vocable générique « essaimage ». Il apparaît donc opportun, dans cette dernière partie, de proposer une vision synthétique de l'essaimage par l'apport d'une définition consensuelle, mais surtout par la construction d'un modèle de processus entrepreneurial, outil pédagogique facilitant l'approche et la compréhension de ce phénomène.

3.1 Proposition d'une définition consensuelle

Malgré la pléthore de définitions présentées, nous en proposons une nouvelle, qui n'a pas pour objectif d'accroître la confusion théorique à laquelle nous sommes confrontés, mais plutôt d'être consensuelle, dans le sens où nous souhaitons réconcilier les auteurs précédemment évoqués. Nous sommes en effet conscients que, bien que chacun ait une approche très personnelle et prononcée du phénomène, toutes les définitions présentées sont acceptables, et il serait certainement inopportun de prendre position en faveur d'une vision plutôt que d'une autre. En conséquence, notre définition tente, non pas d'apporter une nouvelle pierre à l'édifice théorique déjà largement avancé, mais plutôt de consolider sa structure par un apport plus académique, et qui se veut donc plus scientifiquement.

L'essaimage est une pratique qui se manifeste lorsqu'un employé entreprend de créer ou de reprendre sa propre structure, indépendante de la première, en bénéficiant de la part de l'entreprise qu'il quitte de toute forme d'appui et d'accompagnement afin de limiter les risques d'échec.

Cette approche appelle nécessairement six remarques fondamentales :

(1) l'essaimage peut être le fruit d'un salarié seul ou d'un groupe de salariés ;

(2) il ne s'agit pas nécessairement d'une création ;

(3) il n'y a pas obligatoirement proximité de métier entre l'essaimeur et l'essaimé ;

(4) une proximité géographique n'est pas indispensable ;

(5) par contre, il y a toujours une aide de la part de l'entreprise essaimante, celle-ci pouvant prendre différentes formes ;

(6) l'origine du processus peut être imputée indifféremment à l'un ou l'autre des deux acteurs en présence.

L'objectif inhérent à cette pratique est donc bien pour les entreprises de pousser les créateurs potentiels à passer à l'acte, et de se servir de ce processus aussi bien en interne pour gérer leurs effectifs et redynamiser l'équipe, qu'en externe pour développer des relations basées sur les synergies inter-entreprises (Dennis et Phillips, 1990), éléments préalables à la formation de réseaux (Birley, 1985). Aussi, on peut facilement penser que l'essaimage apparaît comme une pratique permettant de concilier l'élan entrepreneurial des individus et le management stratégique des entreprises.

3.2 Typologie de l'essaimage

Les différentes formes d'essaimage peuvent être classifiées à partir de deux axes, qui nous apparaissent discriminants : l'identité du promoteur et le degré de complémentarité des activités.

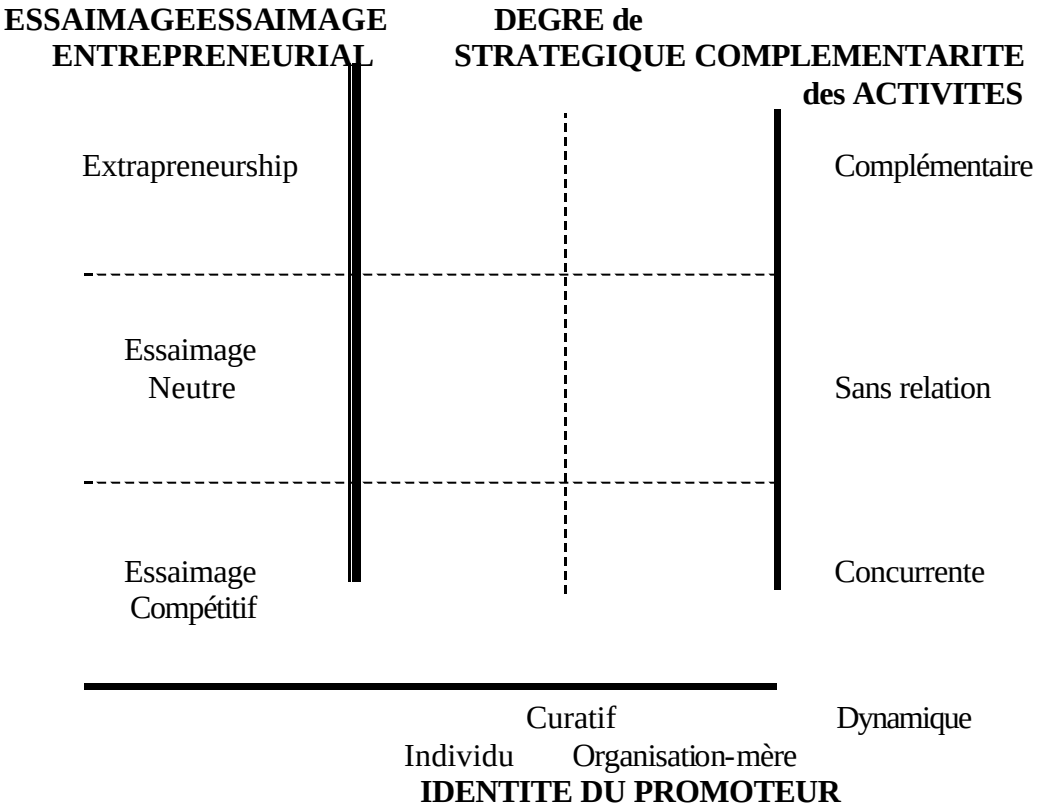


Figure 3 : Typologie de l'essaimage

L'identité du promoteur du projet de création d'entreprise constitue un facteur clé de discrimination, en ce sens qu'il permet d'établir une distinction claire entre deux catégories d'essaimage : (1) l'essaimage entrepreneurial et (2) l'essaimage stratégique.

(1) L'essaimage entrepreneurial découle de la réelle volonté des salariés de se lancer dans la création d'une entreprise. Ce sont eux qui proposent spontanément des projets de création afin de satisfaire leur propension entrepreneuriale. On retrouve ici la conception anglo-saxonne qui met l'accent sur le caractère autonome, voire même indépendante, de la démarche initiée par l'employé, tout en n'exprimant qu'une considération limitée à l'attitude de l'organisation-mère.

(2) L'essaimage stratégique insiste sur le rôle de promoteur joué par l'organisation-mère pour susciter des vocations entrepreneuriales parmi les membres de son personnel. Cette conception s'appuie sur l'idée d'une volonté délibérée de la part de l'entreprise mère de favoriser, voire d'encourager de tels projets entrepreneuriaux. C'est de fait l'entreprise qui a l'initiative de ces processus qui représentent pour elle une véritable opportunité stratégique.

A l'intérieur de cette catégorie, on peut distinguer deux formes particulières d'essaimage : l'essaimage dynamique et l'essaimage curatif. Cette distinction s'inspire de la classification généralement admise qui distingue essaimage « à chaud » et essaimage « à froid », en fonction de la situation socio-économique de l'entreprise (Sire, 1988). L'essaimage sera qualifié de curatif lorsqu'il est pratiqué en urgence, dans le cadre de restructurations économiques : l'objectif de l'entreprise est alors de procéder à des réductions d'effectif en douceur. A contrario, l'essaimage dynamique est fondé sur une dynamisation interne du personnel découlant d'une stratégie sociale active ou d'une stratégie économique à long terme ; il vise alors à promouvoir l'initiative entrepreneuriale individuelle.

Le degré de complémentarité des activités permet de compléter notre classification. Ce paramètre offre une nouvelle distinction qui se base sur la proximité entre le métier de l'entreprise-mère et l'activité choisie par l'essaimé. Trois cas peuvent être envisagés :

(1) Le choix de l'essaimé se porte sur un nouveau métier. Le partenariat entre les deux entreprises se limite à l'aide apportée par l'entreprise-mère lors de la création juridique de l'entité essaimée : on parlera d'essaimage « neutre ».

(2) L'essaimé opte pour la même activité que l'entreprise-mère ; deux options sont possibles :

(2.1) L'essaimé choisit d'entrer en compétition avec son ancien employeur, en pénétrant sur le même marché et en refusant tout idée de collaboration. Les deux activités peuvent alors être qualifiées de concurrente et l'essaimage sera « compétitif ».

(2.2) Les deux parties optent pour un partenariat à long terme, dans l'optique de bénéficier mutuellement de synergies complémentaires. On retrouve alors une situation d'extrapreneuriat.

3.3 Elaboration d'un modèle entrepreneurial

Les entreprises et l'ensemble des acteurs intervenants dans le processus d'essaimage se doivent d'en connaître les modalités et les implications. Le processus est relativement complexe, puisqu'il ne se limite pas à la simple création d'une entité par l'un des salariés de l'entreprise, mais intègre également différentes étapes en amont et en aval de l'opération de création proprement dite.

Ainsi, le processus de création se divise en quatre phases bien distinctes qui sont autant de facteurs déterminants pour la mise en œuvre et l'efficience du processus général :

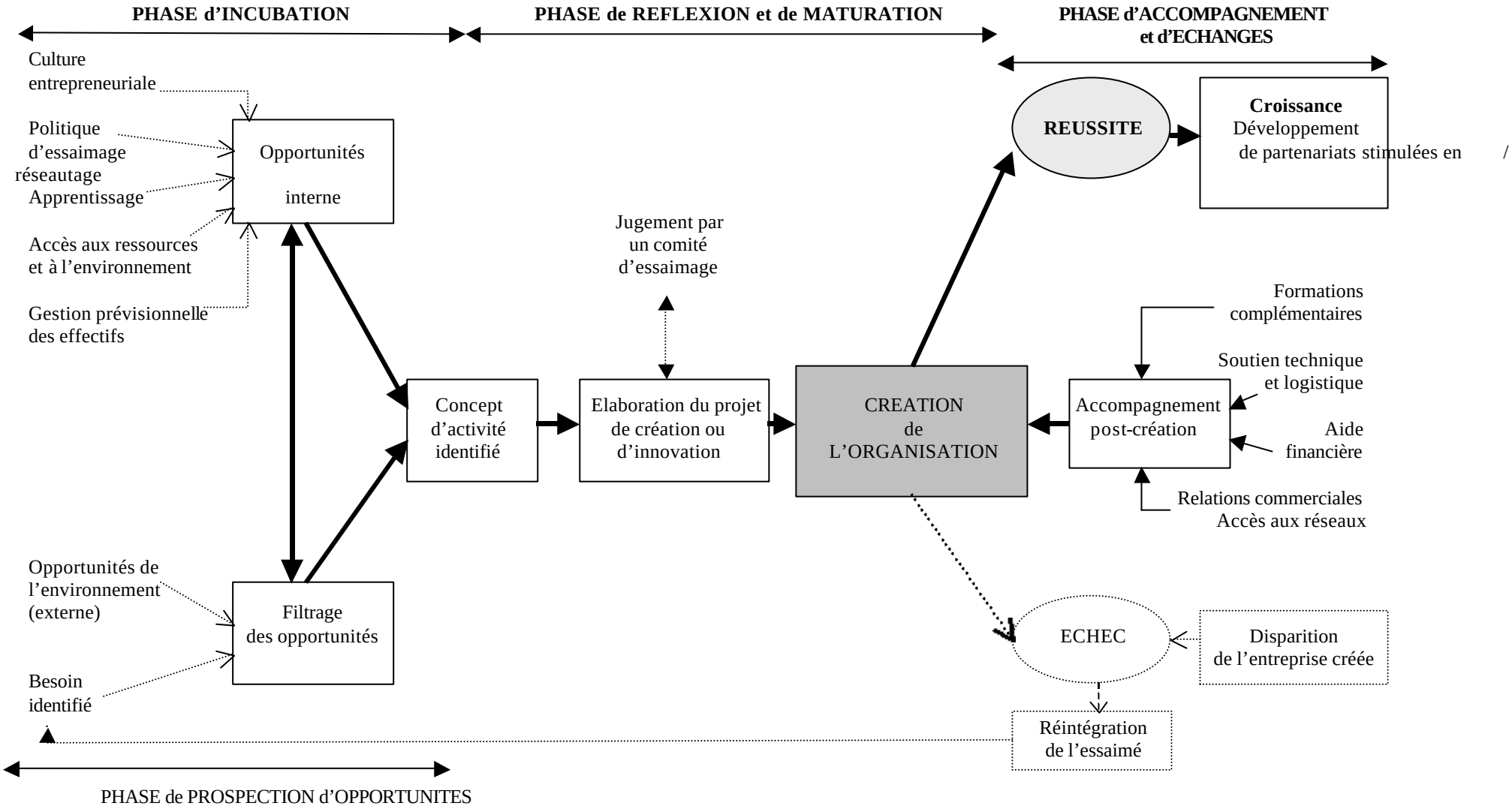


Figure 4 : MODELE DE PROCESSUS D'ESSAIMAGE

(1) en amont du processus, deux phases interactives se déroulent simultanément au sein de l'entreprise :

(1.1) la phase d'incubation permet à l'idée de « germer », grâce à la réflexion combinée des acteurs en présence. Alors que l'entreprise essaimante devra s'évertuer à faciliter l'accès de l'entrepreneur aux ressources dont il a besoin, celui-ci devra acquérir les compétences et les capacités qu'il ne maîtrise pas, et qui l'aideront à identifier les opportunités de l'environnement, par le biais d'un processus d'apprentissage largement informel ;

(1.2) la phase de prospection d'opportunités doit aider l'entrepreneur potentiel à réfléchir sur les occasions qui s'offrent à lui sur le marché, et qui s'inscrivent dans la continuité de son métier actuel ;

(2) au cœur du processus, la phase de réflexion et de maturation du projet doit déboucher sur la création effective (juridique) de la nouvelle entité. Elle permet à l'essaimé de présenter un projet viable, celui-ci ayant fait l'objet d'analyses, de critiques et de modifications éventuelles de la part d'un comité interne d'essaimage ;

(3) en aval du processus, l'entreprise se doit de poursuivre son implication par une phase d'accompagnement et de soutien qui offre l'opportunité à l'entreprise essaimée de se développer dans des conditions optimales, au sein d'un partenariat bien compris par les deux acteurs.

La construction d'un modèle entrepreneurial nous permet de visualiser le processus de création d'entreprise par essaimage conduit par les acteurs dans sa conception la plus précise et étendue. Il est à noter que ce processus n'est que rarement suivi de manière linéaire, de nombreuses rétroactions lui conférant sa valeur heuristique (Bird, 1992 ; Van de Ven, 1992).

Ce modèle représente un outil de référence pour l'essaimage, puisqu'il synthétise une information très dispersée et fournit une vision réaliste des différentes phases qui constituent le processus de création d'entreprise. Même s'il devra être complété dans des travaux ultérieurs, son apport pour la recherche, comme pour l'enseignement nous apparaît important, dans le but de faciliter l'approche d'un concept encore méconnu, et très spécifique.

CONCLUSION

Le concept d'essaimage renvoie à une réalité complexe et mal connue du fait des nombreuses conceptions auxquelles il est rattaché. Peu d'auteurs académiques ont porté un réel intérêt à cette pratique, et aucune réflexion conceptuelle n'a fait l'objet d'un véritable débat, ni n'a aboutit à une consensus. Pour appréhender et mieux comprendre le processus de création d'entreprises par essaimage, de nombreuses définitions ont été proposées, qui accentuent l'éparpillement théorique plus qu'elles ne représentent un apport conséquent.

Nous nous sommes basés sur les 27 définitions –ou propositions conceptuelles- que nous avons recensé dans la littérature francophone pour conduire notre réflexion. Il apparaît que ces apports théoriques peuvent être regroupés dans cinq catégories centrales, renvoyant aux conceptions majeures du management stratégique, et qui privilégient une vocation précise de l'essaimage, sans toutefois négliger les autres : l'approche Gestion des Ressources Humaines, l'approche stratégique, l'approche économique, l'approche entrepreneuriale et une vision générique, qui se veut nécessairement neutre.

Cette classification nous a permis d'ordonner l'ensemble des informations dont nous disposions sur le concept et de proposer une typologie opérationnelle de l'essaimage. Celle-ci, complétée par l'approche comparative réalisée avec les pratiques voisines que sont l'intrapreneuriat et l'extrapreneuriat, nous offre un panorama complet sur le sujet et représente un véritable apport théorique. Nous soulignons ici le fait que nous n'avons par intégré dans notre étude les informations provenant de sources « non scientifiques », qui n'apportent aucun valeur ajoutée aux données utilisées.

Une meilleure délimitation du phénomène d'essaimage nous a amené à élaborer un modèle entrepreneurial. Son apport est double. D'une part, il s'agit d'une synthèse de nos connaissances sur l'essaimage et notamment sur le processus suivi lors de la création d'entreprise. En ce sens, il représente une opportunité pour les praticiens qui pourront s'en

inspirer pour mener à bien leur projet. D'autre part, il se veut un outil pédagogique d'aide à la compréhension de cette pratique. Il revêt ainsi un caractère opérationnel pour la formation en entrepreneuriat.

BIBLIOGRAPHIE

ANCE (1986), Programme filière: la création d'entreprises à partir d' une politique d'essaimage des salariés des grandes et petites entreprises, Note interne.

ANCE (1990), L'essaimage ou la création d'entreprise par les salariés, ANCE, sous la direction de Loï c Danvert, Paris, Série Guide du Professionnel, 196 p.

BARIET A. et S. Lebars (1993), «L'enquête: création d'entreprise / essaimage », Entreprise et Carrières, 212, 4-10.

BELLEY A., L. Dussault et J. Lorrain (1995), « L'essaimage: une stratégie délibérée de développement économique », Québec, Fondation de l'Entrepreneurship, 5p.

BERTHERAT J. (1989), « L'essaimage »: levier de la création d'entreprises, Rapport au Ministre du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, La Documentation Française, Paris, 92 p.

BERTHERAT J. et D. THIERRY (1990), « L'essaimage: levier de la création d'entreprises! », Personnel, 313, mars/avril, 16-18.

BIRLEY S. (1985), «The Role of Netwoks in the Entrepreneurial Process », Journal of Business Venturing, vol. 1, 1, 107-117.

BURGELMAN R.A. (1983), « Corporate entrepreneurship and strategic management: insights from a process study », Management Science, vol. 29, 12, december, 1349-1364.

BURGELMAN R.A. et L.R. Sayles (1987), Les intrapreneurs - Stratégie, structure et gestion de l'innovation dans l'entreprise, McGraw Hill, Série Stratégie et Management, 172 p.

BUSSENAULT C. et M. Pretet (1991), Organisation et gestion de l'entreprise, Tome 3, Vuibert Comptabilité, 225 p.

BRUYAT C. (1987), « Maîtriser l'essaimage peut être une condition importante de l'efficacité future de l'entreprise. Pour cela, il faut concilier les logiques de l'essaimeur et celles de l'essaimé », Communication aux VIIIèmes journées des IAE à Poitiers, 18/19/20 novembre, Actes du Colloque, vol. 1, 233-243.

CHAUSSE R. (1988), « Innovation technologique dans les PME: gestes de gestionnaire ou d'entrepreneur », Gestion, Revue Internationale de Gestion, vol. 13, 3, 77-81.

DARLAY Y. (1995), «Le self-placement : une dynamique de l'essaimage », Personnel, 363, août-septembre, 72-74.

DENNIS W.J. et B.D. Phillips (1990), « The Synergism of Independent High-technology Business Starts », Entrepreneurship and Regional Development, n° 2, 1-14.

DESMOUTIER H. (1971), Contribution à l'étude des entreprises de haute technologie, Thèse pour le doctorat ès Sciences Economiques, Toulouse.

DesROSIERS, M. et J.M. Toulouse (1988), « L'opposition et les contraintes, sources d'entrepreneurship dans les grandes entreprises », Revue Internationale de Gestion, vol. 13, 3, 52-59.

GARVIN D.A. (1983), «Spin-offs and the New Firm Formation Process », California Management Review, vol. 25, 2, January, 3-20.

JOFFRE P. et G. Koenig (1984), « La fonction entrepreneuriale et la grande entreprise », Enseignement et Gestion, Nouvelle série, n° 30, 75-83.

JOHANISSON B. et T. Johnsson (1994), « Radical Venture Strategies on Industrial Markets – Extrapreneurship and Illegitimate Spinoffs », SIRE, Scandinavian Institute for Research in Entrepreneurship, Working Paper 2, 22 p.

JOHNSSON T. et I. Hägg (1987), « Extrapreneurs – Between Markets and Hierarchies », International Studies of Management and Organization, vol. 17, 1, 64-74.

Koenig G. (1993), Management stratégique. Visions, manoeuvres et tactiques, Nathan, Série Connaître et pratiquer la gestion, Paris, 400 p.

KLOFSTEN M., P. Lindell, C. Olofsson et C. Wahlbin (1988), « Internal and External Resources in Technology-Based Spin-Offs: a Survey », Frontiers of Entrepreneurship Research, Babson College, 430-443.

KNIGHT R.M. (1988), «Spin-Off Entrepreneurs: How Corporations Really Create Entrepreneurs », Frontiers of Entrepreneurship Research, Babson College, 134-143.

LAFRANCE M. (1996), « L'entrepreneur multiplicateur », 5ème séminaire de la Fondation de l'Entrepreneurship, Université de Laval, Québec, 12 p.

LAURENT P. et R. Helderlé (1998), « L'essaimage : pour une gestion positive des effectifs », Entreprise et Carrières, n° 427, 24 au 30 mars, 13-16.

LEBLOND S. (1996), « L'essaimage ; de l'idée à la réalité », L'informateur, n° 390, 12-13.

LENOBLE-PINSON M. (1996), « Anglicismes : Cercle de qualité du français dynamique », Maison de la Francité, 2 p.

LECOZ, D. (1996), L'essaimage, Cahier de Recherche de l'I.G.T., I.A.E. de Tours.

LLOYD S. et C. Seaford (1987), « New Forms of Enterprise : from Intrapreneurship to Spin-Off », Small Business Institute Research Trust, Institute of Small Business, London Business School, 30 p.

MAHE T. (1994), « L'essaimage empêche des projets de dormir », Industries et Techniques, Oct., 8-12.

MAIDIQUE M.A. (1983), « The New Management Thinkless », California Management Review, vol. 26, 1, 151-159.

MENTIOR J.L, B. Montelh et D. Sigaud (1985), « Quand les entreprises aident leurs cadres à développer de nouvelles activités : de l'entrapreneur à l'essaimage », Problèmes Economiques, 1934, 24 juillet, 25-29.

MERLANT P. (1984), « On l'appelle spin-off », Autrement, les Héros de l'Economie, 59, 68-73.

MOSS KANTER R. (1992), L'entreprise en éveil: maîtriser les synergies du management post-industriel, InterEditions,430 p.

MUSTAR P. (1997), « Spin-Off Enterprises. How French Academics create Hi-Tech Companies : the Conditions for Success or Failure », Science and Public Policy, vol. 24, 1, February, 37-43.

PINCHOT G. (1986), Intraprendre, Paris: Les Editions d'Organisation, 313 p.

PIRNAY F. (1998), « Le phénomène de spin-off : élucidation d'une réalité plurielle », VIIème Conférence de l'A.I.M.S., Actes de Colloque, 27-29 mai 1998, Louvain-la Neuve, Belgique, 23 p.

POUVERREAU, S. (1996), «Création d'entreprises : les bons comptes de l'essaimage », Courrier Cadres, n° 1148, 22-24.

SCHEUTZ C. (1986), «Critical Events for Swedish Entrepreneurs in Entrepreneurial Spin-Offs », Technovation, 5, Chapter 12, 169-182.

SCHIPPER K. et A. Smith (1989), « The corporate Spin-off Phenomenon », in Corporate Restructuring, J.M. Stern, G. Benett Steward et D.H. Chew Jr., Cambridge, 165-177.

Service Publicité de l'Expansion (1987), « Création: les entreprises essaiment », L'Expansion, 6 mars.

SIRE B. (1988), « L'essaimage: facteur d'émergence et de développement de la petite entreprise... », E.S.U.G., Cahiers de recherche de l'IAE de Toulouse, 83, 15 p.

VAN de VEN A.H. (1992), « Suggestions for studying strategy process : a research note », Strategic Management Journal, vol. 13, special issue, 169-188.

VACHON-CARRIER C. (1992), L'intrapreneuriat dans la PME: une étude exploratoire du phénomène à partir des représentations des principaux acteurs concernés, Thèse de doctorat, Faculté de droit et de sciences économiques, Université de Montpellier I, 366 p.

PROPOSITION D'UNE GRILLE DE LECTURE DES TYPOLOGIES D'ENTREPRENEURS

DAVAL Hervé,
Téléphone-Télécopie : 04 78 28 79 39
Email : herve.daval@wanadoo.fr

DESCHAMPS Bérangère,
Téléphone-Télécopie : 04 76 17 14 72
Email : berangere.deschamps@wanadoo.fr

GEINDRE Sébastien,
Téléphone : 04 76 96 21 67
Télécopie : 04 76 54 60 68
Email : geindre@esa.upmf-grenoble.fr

Ecole supérieure des Affaires
Laboratoire du CERAG
Université Pierre Mendès France
BP 47
Domaine universitaire
38040 Grenoble cedex 9

Résumé : L'entrepreneuriat se développe de plus en plus en matière d'enseignement et est devenu un champ de recherche à part entière. Pourtant les auteurs ne s'accordent pas pour définir et caractériser ce que ce terme comprend. Devant cette complexité, le chercheur se doit de préciser l'objet de son étude, le praticien doit repérer ses domaines propres d'intervention, et l'enseignant se trouve confronté à des difficultés de compréhension et d'angles d'approche de la discipline. Nous proposons à partir d'une revue de littérature sur 25 typologies d'entrepreneurs de repérer et organiser les caractéristiques associées, et d'élaborer de manière heuristique, une grille de lecture pédagogique sur la façon d'aborder cet acteur.

INTRODUCTION

Même si l'entrepreneur est depuis des siècles un personnage reconnu de la littérature économique, l'entrepreneuriat et, plus particulièrement, la création d'entreprise ne sont devenus des sujets de recherche à part entière qu'au début des années 80 (Le Van Lemesle, 1988). Aujourd'hui, les dispositifs d'appui français se multiplient et les institutions politiques encouragent vivement l'incitation à l'esprit d'entreprise. Cependant, si l'entrepreneuriat évolue de plus en plus, et devient même un champ de recherche à part entière (Bruyat, 1993), il est difficile de cerner la signification exacte de ce terme. Devant cette complexité, le chercheur se doit de préciser l'objet de son étude, le praticien doit repérer ses domaines propres d'intervention, et l'enseignant se trouve confronté à des difficultés de compréhension et d'angles d'approche de la discipline. En effet, on parle de processus, de création d'entreprise, d'individu, de créateur, d'entrepreneur, etc.

Deakins (1996) voit trois façons d'aborder l'entrepreneuriat : (1) le rôle de l'entrepreneur dans le développement économique ; (2) l'approche de la personnalité de l'entrepreneur par les psychologues et (3) l'influence de l'environnement social. Pour Donckels (1986), l'entrepreneuriat est vu dans la littérature selon deux optiques : la première, analytique, étudie la nouvelle entreprise, l'influence de l'environnement et la dynamique du processus alors que la seconde est beaucoup plus politique et se focalise sur ce que les chercheurs doivent faire et comment les infrastructures de soutien doivent intervenir. En réalité, l'entrepreneuriat est un concept complexe. D'ailleurs, pour Gartner (1990), « *When we talk about entrepreneurship, we recognize that it has many different meanings attached to it* ». Il ajoute même que, étant donné

l'absence de définition claire de ce champ de recherche, il est important de préciser ce que l'on veut dire. C'est ainsi que l'entrepreneuriat est étudié dans différentes disciplines (la psychologie, l'économie, l'histoire, la politique, la P.M.E. et la gestion). De plus, il est apparemment inutile de continuer à chercher un accord sur une définition car selon Bygrave et Hofer (1991), les chercheurs sont enfermés dans un débat sans fin.

Hisrich et Peters (1991) définissent l'entrepreneuriat comme « le processus qui consiste à créer quelque chose de différent et possédant une valeur, en lui consacrant le temps et le travail nécessaires, en assumant les risques financiers, psychologiques et sociaux correspondants et à en recevoir les fruits sous forme de satisfaction pécuniaire et personnelle ». Ils soulignent l'importance de la création et la dimension procédurale de l'action d'un individu. Cette idée est d'ailleurs très nette pour Bygrave et Hofer (1991) et Bruyat (1993) : « *the essence of entrepreneurship is the entrepreneur* ».

A l'instar de l'entrepreneuriat, la définition du terme « entrepreneur » ne fait l'objet d'aucun consensus, ni au sein des chercheurs, ni pour les praticiens. Gartner (1989a) tire les conclusions d'une recherche de Cole : « Cole a passé 10 ans à essayer de définir l'entrepreneur et n'y est pas parvenu ». L'auteur constate, en faisant le point sur toutes les études sur l'entrepreneur que (1) beaucoup de définitions de l'entrepreneur ont été utilisées, (2) beaucoup d'études ne définissent pas l'entrepreneur, (3) peu d'études utilisent la même définition, (4) le manque de cohérence et d'accords sur « *who is an entrepreneur* » entraîne des études sur des échantillons d'entrepreneurs très disparates, rarement homogènes et (5) les caractéristiques mises en avant ne permettent pas de distinguer l'entrepreneur d'un autre individu, mais en font un « *everyman* ». Il repère pourtant deux façons d'approcher l'entrepreneur : (1) qui est l'entrepreneur ? (« *the trait approach* ») et (2) que fait l'entrepreneur ? (« *the behavioral approach* »). Cette idée est confirmée par Casson (1991), qui distingue deux types de démarches pour étudier l'entrepreneur : (1) l'approche fonctionnelle se contente simplement d'affirmer que l'entrepreneur est défini « par ce qu'il fait ». Elle définit une fonction et considère comme un entrepreneur toute personne qui la remplit ; (2) l'approche descriptive fournit une description de ce qui fait que l'on peut identifier tel ou tel comme entrepreneur. Cette approche apparaît très empirique : elle décrit le chef d'entreprise en termes de statut juridique, de relations contractuelles avec ses partenaires, de position sociale, etc.

Parfois, la frontière entre entrepreneuriat et entrepreneur est très floue (Gartner, 1989a) et on peut repérer des confusions sémantiques (Filion, 1997). Un dialogue a en particulier opposé Gartner (1989a) à Carland et alii (1988) sur la façon d'étudier l'entrepreneur. Dans la littérature, chaque entrepreneur est un individu à part entière que l'on ne peut définir comme un type unique (Ettinger, 1989). D'ailleurs, plusieurs auteurs ont établi des synthèses sur les typologies d'entrepreneur : Lorrain et Dussault (1988), Woo, Cooper et Dunkelberg (1991) et Filion (1997). Ces typologies s'appuient sur des logiques diverses : le profil du dirigeant, les objectifs de l'entrepreneur, les conditions de l'innovation, les comportements de gestion et la logique d'action.

Se focaliser sur l'étude de l'entrepreneur dans une optique d'enseignement, s'avère un exercice difficile compte tenu des multiples facettes de cet acteur et des différents angles d'approche. Cette étude nous a conduit à analyser 25 typologies et permis de construire une grille de lecture, outil synthétique des différents thèmes à aborder pour présenter l'entrepreneur et support pédagogique pour l'enseignement de l'entrepreneuriat. Nous nous proposons donc, dans cet article, d'étudier les typologies d'entrepreneurs à travers les caractéristiques qui les composent. L'objectif consiste à résumer et à organiser l'information sur l'essentiel des connaissances concernant les typologies d'entrepreneurs en utilisant une démarche heuristique d'analyse. Nous présentons d'abord les différentes typologies que nous avons identifiées. Ensuite, nous les « déconstruisons » afin de mettre au jour l'ensemble des caractéristiques retenues dans la littérature. Enfin, nous cherchons à comprendre comment ces caractéristiques interagissent, afin de re-construire la grille de lecture que nous présentons en fin d'article.

1. PRESENTATION DES TYPOLOGIES D'ENTREPRENEURS

Nous proposons dans cette partie de revenir sur les principales typologies issues d'une revue de la littérature réalisée dans les principales revues dédiées à l'entrepreneuriat (Entrepreneurship Theory and Practice, Frontiers of Entrepreneurship Research, Revue Internationale de la P.M.E., Journal of Business Venturing, Entrepreneurship and Regional Development) et complétée par l'utilisation de la bibliographie de thèses françaises entrant dans le champ de l'entrepreneuriat (Bruyat, 1993 ; Fayolle, 1996 ; Varlet, 1996 ; Verstraete, 1997) .

1.1 Origines

« Une typologie permet de mieux comprendre les points d'ancrage, l'ensemble du système de valeur et de pensée et de créer des repères pour comprendre la cohérence d'ensemble du comportement d'un acteur » (Filion, 1997). Les typologies d'entrepreneurs ont représenté un courant important de la littérature entrepreneuriale dans les années 70 et 80. Aujourd'hui, l'intérêt pour ce genre d'outils théoriques s'est un peu essoufflé.

La construction d'une typologie se fait généralement en deux temps. Le chercheur met au jour les caractéristiques (attitudes, valeurs, besoins, histoire, mode de gestion, etc.) des individus-entrepreneurs ; ensuite, il construit des idéal-types, en agrégeant ces caractéristiques. Filion (1997) indique qu'une typologie permet « d'établir le système de valeurs et d'intention de la personne concernée et de mieux comprendre ses modes de prises de décisions, ses orientations stratégiques ainsi que l'élaboration de son processus visionnaire ».

Une typologie est donc un outil théorique et pédagogique résumant l'information et pouvant s'appliquer à l'entrepreneur. Cependant, chaque typologie est construite au regard d'une « logique d'action » propre au chercheur (Marchesnay, 1998). De fait, chacune d'elle prise individuellement nous semble incomplète.

1.2 Tableau des typologies

Le tableau ci-après présente 25 typologies extraites de la littérature. Il intègre deux types d'informations : (1) la description des types d'entrepreneurs et (2) les caractéristiques qui y sont associées.

Pour déconstruire les typologies, nous avons suivi la méthodologie de la *Grounded Theory* (Glaser et Strauss, 1967 ; Glaser, 1978). Nous avons commencé par collecter des données à partir des articles sur les typologies. Une fois ces données disponibles, nous avons procédé au codage ouvert et, parallèlement, rédigé nos mémos. Ce premier travail a fait apparaître des catégories avec leurs propriétés et des hypothèses qui les relient (les propriétés ayant elles-mêmes des indicateurs). L'attitude face au risque est, par exemple, une catégorie ayant émergé de notre analyse. Celle-ci a différentes propriétés (aversion au risque, prise de risque). Chaque propriété possède ses indicateurs (volonté ou peur d'innover, etc.).

Le tableau ci-après présente les résultats de la phase de codage, c'est-à-dire les caractéristiques extraites des descriptions des entrepreneurs.

Auteurs	Typologies	Caractéristiques et commentaires
Smith (1967), *cité par Lorrain et Dussault (1988), Woo et alii (1991), Julien et Marchesnay (1996), etc.*	▪ **Entrepreneur artisan** : possède peu d'éducation, peu d'expérience notamment en gestion, mais il a une forte compétence technique. Le travail constitue son centre d'intérêt. Il se focalise essentiellement sur des activités faiblement innovantes. Il a une certaine aversion pour le risque et ne recherche ni des investisseurs multiples, ni des partenaires, car il craint la perte de contrôle de son entreprise ; son attitude est paternaliste. ▪ **Entrepreneur opportuniste** : possède plus d'éducation et ses expériences de travail sont diversifiées et nombreuses, notamment en matière de gestion. Il est généralement plus âgé et a mûri son projet de création. Cet entrepreneur est plus orienté vers le futur, le changement. il fait preuve d'une plus grande confiance en sa capacité à répondre aux challenges managériaux. Son organisation croît rapidement grâce, non seulement aux partenaires financiers, mais également à la poursuite d'une stratégie innovante. Il est généralement motivé par des considérations financières et par l'opportunité de construire une organisation réussie. ▪ **Entrepreneur technologique :** catégorie ajoutée ultérieurement.	- niveau d'éducation ; - expérience professionnelle (technique et de gestion) ; - engagement personnel ; - créativité – innovation ; - attitude face au risque ; - besoin d'autonomie ; - recherche de l'indépendance ; - style de management ; - âge ; - attitude face au changement ; - confiance en soi ; - recherche de la croissance ; - recherche du profit ; - construction d'une organisation réussie.
Chalvain (1971), *cité par Varlet (1996)*	▪ **Le participatif** : privilégie la coopération par rapport à l'engagement ; il ne veut pas établir de véritables relations hiérarchiques. Il veut former avec ses subordonnés une équipe, dans laquelle chacun se sent solidaire des résultats de l'entreprise. ▪ **L'entreprenant** : privilégie l'engagement. Ce type d'entrepreneur a pris le pouvoir et l'exerce, il veut faire passer ses idées et ses conceptions. Il aime la compétition et il aime influer sur le cours des événements. Les relations hiérarchiques dans son entreprise sont basées sur la compétence. ▪ **Le maximaliste** : recherche à la fois l'engagement et la coopération. Il recherche la croissance de l'entreprise et l'obtention de bons résultats.	- attitude face au pouvoir ; - attitude face à la croissance ; - attitude face au profit ; - esprit de compétition ; - engagement ; - gestion des relations intra-organisationnelles ; - coopération.
Laufer (1975)	L'auteur met en avant le rôle des motivations psychologiques (et non pas seulement des motivations économiques) et souligne l'importance du milieu familial et du rapport avec le père dans la formation de cette personnalité. Le besoin d'autonomie est fort quel que soit l'entrepreneur : celui-ci refuse donc toutes formes de dépendance. ▪ **Le manager ou l'innovateur :** il est désireux de favoriser la croissance et est capable de s'adapter aux exigences de celle-ci. ▪ **L'entrepreneur propriétaire** : orienté vers la croissance mais désireux de conserver l'autonomie financière de son entreprise. ▪ **L'entrepreneur refusant la croissance** mais cherchant l'efficacité. ▪ **L'entrepreneur artisan.**	L'auteur met en évidence trois besoins principaux de l'entrepreneur, ainsi que trois objectifs de politique générale d'entreprise par rapport à la croissance : - besoin d'autonomie ; - besoin de réalisation de soi ; - besoin de statut (de reconnaissance) et de pouvoir ; - innovation ; - maintien de l'autorité au sein de l'organisation ; autonomie financière.
Stanworth et Curran (1976), *cités par Lorrain et Dussault*	▪ **Entrepreneur artisan** : attache une grande importance à son autonomie, peu concerné par la croissance avec un leadership autocratique et paternaliste. ▪ **Entrepreneur classique** : orienté par le profit. ▪ **Entrepreneur manager** *:* intéressé par la reconnaissance de son excellence managériale. Les tentatives de rachat ou de fusions sont caractéristiques de son	- Besoin d'autonomie ; - Attitude face à la croissance ; - Gestion des relations intra-organisationnelles ; - Attitude face au profit ;

(1988)	identité.	- Besoin de reconnaissance ; - Style de management.
Braden (1977), *cité par Lorrain et Dussault (1988), Woo et alii (1991), Cooper, Artz (1993)*	▪ **Attentionné** ▪ **Manager**	Quatre objectifs : - procurer un emploi stable ⇨ besoin de sécurité, recherche de la pérennité ; - faire le type d'activité que l'on souhaite ⇨ besoin de réalisation de soi, besoin d'autonomie ; - procurer un revenu suffisant à l'entrepreneur et à sa famille ⇨ besoin de sécurité ; - s'enrichir ⇨ recherche du profit..
Miles et Snow (1978), *cités par Julien et Marchesnay (1996)*	▪ **Prospecteur** : innovateur pur, la création est son centre d'intérêt. Le suivi et le développement ultérieur l'intéresse moins. ▪ **Innovateur** : créateur également, il recherche et exploite les innovations. Il se distingue par sa volonté d'engager un processus plus complet de développement ▪ **Suiveur** : imitateur, il n'innove pas et cherche à améliorer l'innovation et à gérer les coûts. Moins l'innovation est protégée et plus sa stratégie peut s'avérer payante. ▪ **Réacteur :** il s'adapte après coup, de manière ponctuelle. Son attitude plus passive est adaptée à des environnements faiblement turbulents.	Classification des entrepreneurs en fonction de leur stratégie face à l'innovation - Créativité - innovation ; - Attitude face au risque.
Filley, Aldag (1978), *cités par Woo et Alii (1991), par Cooper et Artz (1993)*	▪ **Artisanales :** Ces organisations rejoignent le concept de l'artisan de Smith (non croissance). ▪ **Evolutives** (« promotion ») **:** ces organisations exploitent des opportunités temporaires et sont amenées à évoluer. ▪ **Administratives :** Ces organisations ont une structure formelle très hiérarchique et différencient fortement les tâches. Leurs dirigeants sont des managers professionnels qui cherchent à s'adapter à une situation concurrentielle par l'utilisation de la planification, de la budgétisation, de procédures de contrôle formelles. Croissance linéaire. Cette organisation est moins dépendante de la personnalité du dirigeant.	- Pérennité ; - Réalisation de soi ; - Capacité d'adaptation ; - Attitude face à la croissance ; - Gestion des relations intra-organisationnelles ; - Réflexion stratégique.
Dunkelberg, Cooper (1982)	▪ **Artisan** : rejoint la définition de Smith (1967), de Filley, Aldag (1978). ▪ **Orienté vers la croissance** : similaire à l'évolutif de Filley et Aldag (1978). Il ressemble au type opportuniste de Smith (1967). ▪ **Indépendant** : motivé par un besoin d'autonomie, il veut éviter à tout prix de travailler pour les autres, Il a moins d'expérience que les deux autres mais affiche une croissance plus importante ; il a un niveau d'éducation plus élevé.	- Background (éducation, expérience du secteur, taille d'entreprise, nature de l'activité précédente, expérience de direction, raison du départ de l'entreprise précédente, secteur d'origine) ; - Moyen d'accès à la direction de l'entreprise ; - Attitude face à la croissance, face au profit ; - Besoin d'autonomie.
Stevenson et Gumpert (1985)	▪ **Le promoteur :** se caractérise par sa confiance en lui et sa capacité à profiter des occasions qui se présentent sur le marché. Il sait faire face à l'imprévu et se tient prêt non seulement à réagir à toute annonce de changement, mais aussi à en tirer profit et même à le provoquer. ▪ **L'administrateur :** S'effraie de toute modification ; il gère parfaitement le	- Confiance en soi ; - Capacité d'adaptation ; - Esprit d'initiative.

	prévisible, mais ses compétences de gestionnaire sont limitées par l'imprévu.	
Carland, Hoy, Carland (1988)	▪ **Entrepreneur** ▪ **Propriétaire de petite entreprise**	- Objectifs et buts d'un individu ; - Perceptions ; - Personnalité ; - Pratiques de management.
Davidson (1988)	▪ **Entrepreneur** : reconnaît la valeur d'une idée et l'exploite activement, ▪ **Manager** : il devient manager au moment de l'expansion de la firme, ▪ **Dirigeant propriétaire** : pour qu'un propriétaire de petite entreprise soit qualifié d'entrepreneur, il doit être orienté vers le changement. Typologie basée sur 14 indicateurs regroupés en 4 ensembles : - éducation et expérience ; - conscience et implication sociales ; - flexibilité et confiance dans l'environnement économique et social ; vision stratégique.	- éducation générale et du métier - expérience du management, de la création, de l'activité - locus of control / contrôle de soi ; - confiance en soi ; - recrutement ; - relations familiales ; - attitude face à la croissance ; - détention du capital ; - ventes locales et à l'étranger ; - taux de croissance.
Chaussé (1988)	▪ **Gestionnaire vs Entrepreneur.**	- gestion des relations intra-organisationnelles.
Gartner (1989b)	▪ **Entrepreneur ;** ▪ **Propriétaire de petite entreprise**	- Besoin de réalisation de soi ; - *Locus of control* ; - Attitude face au risque ; - Valeurs ; - Age.
Lafuente et Salas (1989)	▪ **Artisan** : il est motivé par la nature du travail ; ▪ **Famille** : il recherche le bien être de sa famille ; ▪ **Managérial** : il est motivé par le prestige et son propre développement personnel ; ▪ **Risque** : il est très fortement attiré par le risque, le challenge.	- Engagement personnel ; - Besoin de sécurité ; - Besoin de réalisation de soi ; - Besoin de reconnaissance ; - Attitude face au risque ; - Esprit de compétition.
Smith (1990), *cité par Filion (1997) et Julien et Marchesnay (1996)*	Smith aménage sa typologie de 1967. Il s'intéresse plus à l'organisateur qu'au créateur et distingue, en termes de formation et d'orientation professionnelle : ▪ **Le manageur** : se concentre surtout sur les problèmes de gestion des ressources. ▪ **Le technicien :** s'intéresse avant tout aux conditions de fabrication du produit. Il cherche à valoriser ses compétences professionnelles.	- Réflexion stratégique ; - Gestion des relations intra-organisationnelles ; - Style de management.
Miner (1990)	▪ **Entrepreneurs.** ▪ **Managers.** ▪ **Entrepreneurs à forte croissance.**	- Attitude face à la hiérarchie ; - Esprit de compétition ; - Besoin de pouvoir ; - Réalisation de soi ; - Besoin de reconnaissance ; - Capacité d'organisation ;

		- Attitude face au risque ; - Recherche du profit ; - Innovation.
Woo, Cooper, Dunkelberg (1991)	Etude évaluant et discutant les critères utilisés sur la formation des typologies d'entrepreneurs	3 types de caractéristiques : - les buts : indépendance, autonomie, profit, organisation à succès ; - le background : éducation (niveau), expérience (direction, entrepreneuriat) ; - le style de management (intérêt pour le technique, contrôle organisationnel, répartition du temps de travail).
Chell et Haworth (1993)	▪ **Entrepreneur :** chercheur d'opportunités à poursuivre avec une forte probabilité de succès, opportuniste, innovateur, imaginatif, aventurier, proactif, large stratégie financière ; ▪ **Quasi-entrepreneur :** aventurier, créatif, assez innovateur, proactif ; ▪ **Administrateur :** réactif, modérément innovateur ; ▪ **Attentionné**	- recherche d'opportunités compatibles avec les ressources ; - propension à l'aventure ; - créativité, innovation ; - stratégie financière ; - définition claire des rôles ; - plans stratégiques ; planification informelle ; - emploi ; - âge ; - ancienneté de l'entreprise ; - expérience du métier / entraînement ; - équipe professionnelle de dirigeants ; - antécédents familiaux dans l'entrepreneuriat ; - propension au changement ; - besoin de réalisation de soi ; - *locus of control* ; - attitude face au risque ; - croissance des effectifs ; - changement de l'environnement local.
Wai Sum Siu (1995)	▪ **Citoyen** (Senior citizen) : proche de l'artisan de Smith, plutôt gros commerçant que chef d'entreprise, faible niveau d'éducation, créateur, faible réseau, capital personnel ou familial, absence d'orientation stratégique, peu d'intérêt pour la croissance. ▪ **Travailleur** (Workaholic) : Créateur, l'entreprise sert à occuper son temps libre, le niveau d'éducation technique et managérial est supérieur au citoyen, ancien ingénieur ou manager dans une grande entreprise. Il sait s'entourer (en interne et à l'extérieur), le capital peut provenir de l'extérieur (famille). Sa motivation pour la croissance est plus faible dans la mesure où il est plus âgé et a une faible orientation stratégique. ▪ **Danseur** (Swinger) : Anciens techniciens bien payés d'une grande entreprise, motivation pour créer leur propre affaire, jeunes, faiblement éduqués, ils privilégient	- Nature et niveau d'éducation ; - Tissu relationnel ; - Créativité-innovation ; - Détention de capital ; - Vision stratégique ; - Attitude face à la croissance ; - Expérience technique et/ou managériale ; - Age ; - Recherche du profit ; - Besoin de réalisation de soi ; - Besoin d'autonomie/d'indépendance ; - Stratégie relationnelle ;

	une activité de commerce. La capital est familial, sans orientation stratégique, logique à court terme, faible intérêt pour le marketing, leur principal objectif est le profit et devenir *self made man.* Ils se diversifient pour engranger un maximum de bénéfices. Ils disposent d'un réseau personnel très dense qui leur offre des opportunités d'affaires. ▪ **Idéaliste** : Ils ont lancé leurs affaires parce qu'ils ont un fort besoin de réalisation et d'indépendance. Ils ont un niveau technique et managérial moyen. Le capital et la direction d'entreprise sont familiaux. Acteurs sur des marchés de consommation ou industriels, ils ont une orientation stratégique vague mais impartissent. ▪ **Voltigeur** (Hi-flyer) : Ils ont lancé leur affaire car ils n'avaient pas de satisfaction dans leurs activités précédentes (absence d'autonomie). Ils ont un bon niveau d'éducation technique, de bonnes connaissances en management. Ils sont acteurs du secteur industriel, ont conscience du pouvoir d'un bon réseau, acceptent d'ouvrir leur capital et développent des partenariats. Connaissant leurs forces et leurs faiblesses, les menaces et les opportunités de l'environnement, ils ont une stratégie claire.	- Autonomie financière.
Varlet (1996)	▪ **Entrepreneur – manageur** met tout en œvre pour obtenir une croissance forte. ▪ **Entrepreneur – propriétaire** recherche la croissance pour satisfaire un besoin de pouvoir et de statut. Toutefois, il souhaite conserver son autonomie. ▪ **Chef de petite entreprise** ne souhaite pas gérer une organisation de grande taille. Il est autoritaire mais favorise le travail en équipe. ▪ **Artisan :** refuse la croissance et de se conduire en leader d'homme. il a la volonté de maintenir son indépendance et n'a pas de véritable souci de réussite.	- attitude face à la croissance ; - besoin de pouvoir et statut ; - indépendance / autonomie ; - construire quelque chose de réussi ; - autorité ; - travail en équipe ; - pérennité.
Julien, Marchesnay (1996)	▪ **PIC :** (Pérennité, Indépendance, Croissance réactive) recherche, avant tout, stabilité et durée pour son entreprise. La croissance est secondaire. L'indépendance du capital est très importante à ses y eux. ▪ **CAP :** a une approche opposée. L'indépendance du capital ne l'intéresse pas, seule l'Autonomie de décision est importante. L'objectif de Croissance est essentiel. L'entrepreneur PIC est plutôt « *risk averse* », alors que le CAP sera « *risk taker* ».	La distinction **PIC** et **CAP** met essentiellement en opposition des objectifs de croissance et pérennité. - attitude face à la croissance ; - pérennité ; - autonomie – indépendance ; - attitude face au risque.
Marchesnay (1997)	▪ **Artisan « Réactor »** ▪ **Entreprenant « Innovator »** ▪ **Manageur ou « Professionnel » « Adaptor »** ▪ **Opportuniste « prospector »**	- Style de décision : adhocratique ou hiérarchique. - Mode de décision : réactif ou proactif.
Filion (1997)	▪ **Le bûcheron** (lumberjack) ▪ **Le séducteur** (seducer) ▪ **Le sportif** (player) ▪ **Le vacancier** (hobbyist) ▪ **Le converti** (convert) ▪ **Le missionnaire** (missionary)	- Engagement personnel ; - Recherche de profit ; - Besoin de réalisation de soi ; - Besoin d'autonomie ; - Vision stratégique ; - Tissu relationnel ; - Expérience ;

		- Pérennité ; - Besoin de sécurité ; - Construire quelque chose de réussi.
Miner (1997)	▪ **« Personnal achiever » :** L'entreprise est un aboutissant de la réalisation de soi. ▪ **Manageur pur** (real manager) **:** Il s'agit de l'entrepreneur manager capable de gérer l'évolution de son organisation. ▪ **« Expert idea generators » :** Il est innovant, mais mesuré (faible preneur de risque) intelligent. ▪ **Super vendeur** (super sales person) : Il est très relationnel, proche de son personnel et de ses clients, focalisé sur la vente.	- Besoin de réalisation de soi ; - Réflexion stratégique ; - Innovation ; - Attitude face au risque ; - Tissu relationnel ; - Gestion des relations intra-organisationnelles ; - Stratégie relationnelle.
Marchesnay (1998)	▪ **Isolé** : logique de survie, attitude de défiance , « éviteur de risques ». ▪ **Nomade** : logique managériale d'efficience et d'efficacité ⇨ besoin de pouvoir , confiance à l'égard des techniques, « préveneur de risques ». ▪ **Notable** : fort besoin de socialisation ⇨ proche du « PIC », conformisme, gestionnaire du risque. ▪ **Entreprenant** : degré de satisfaction des partenaires ⇨ direction coopérative, réseau personnalisé, non conformiste sur le plan des affaires, « preneur de risques ».	Les types sont des idéal-types d'entrepreneurs. la distinction se fonde sur deux formes de légitimité : - territoriale : réponse aux attentes du milieu environnement ; - concurrentielle : adaptation aux pressions concurrentielles (+ caractéristiques associées à PIC et CAP).

1.3 Commentaires

Le tableau met en évidence un nombre important de travaux sur les typologies d'entrepreneurs et souligne les apports successifs des chercheurs. L'approche de Smith (1967) distinguant l'entrepreneur artisan de l'entrepreneur opportuniste est la plus couramment utilisée. A l'origine, l'auteur basait sa typologie sur le niveau d'éducation et la formation des entrepreneurs. Bien que cette catégorisation ait évolué depuis, elle demeure pourtant typique : (1) elle est dichotomique (l'entrepreneur est artisan ou opportuniste), (2) elle est statique (l'entrepreneur est et demeure artisan), (3) elle n'intègre qu'un nombre réduit de paramètres (le niveau d'éducation, le type de formation).

(1) Woo et alii (1991) soulignent les limites des typologies dichotomiques et montrent que les travaux de Smith n'appréhendent qu'imparfaitement la diversité des entrepreneurs. Ils suggèrent l'ajout d'une troisième catégorie, nécessaire à la complétude d'une typologie d'entrepreneurs. Lafuente et Salas (1989) proposent par exemple, une typologie de quatre entrepreneurs, Filion (1997) une de six, etc. Pour Lorrain et Dussault (1988), l'approche opposant artisan et opportuniste est satisfaisante si elle est formulée selon une logique de continuum (intensité forte–faible pour chacune des caractéristiques). Ils remettent donc également en cause l'aspect dichotomique de la typologie de départ.

(2) Stanworth et Curran (1976), Filion (1997) puis Marchesnay (1998) soulignent les possibilités d'évolution d'un type d'entrepreneur à un autre. Ils intègrent donc une dimension dynamique de l'entrepreneur.

(3) Le nombre de paramètres retenus pour caractériser les entrepreneurs a augmenté. L'histoire, la formation et l'expérience ne suffisent pas à expliquer les différents types, ni à comprendre leurs comportements. Des caractéristiques d'ordre psychologique (motivations de l'entrepreneur, aspect cognitif de l'individu) et managérial (comportement de gestion de l'entrepreneur, aspect conatif de l'individu) ont été rajoutées. Il convient de noter que la dimension technologique est souvent interprétée à part et est traitée à l'écart dans la construction de typologies. Pour Smith, « l'entrepreneur technologique » est distinct, Miles et Snow (1978) en proposent une typologie propre.

2. CONSTRUCTION DE LA GRILLE DE LECTURE

La mise en parallèle, dans notre tableau, des principales typologies proposées par les chercheurs, nous a permis d'appréhender les entrepreneurs à partir d'une série de caractéristiques qui leur sont attribuées. Les classifications nous aident à définir l'impact des caractéristiques jugées pertinentes sur les pratiques de management des individus et donc sur le succès des entreprises créées. Ainsi, selon Woo et alii (1988), « les entrepreneurs ne sont pas homogènes. Ils ont des *background*, mettent en avant des styles de management différents et sont motivés par différents facteurs ». Comme le soulignent Lorrain et Dussault (1988), « toutes ces typologies comportent de nombreuses différences en termes de méthodologie, de critères d'analyse et de nombre de types d'entrepreneurs ». Aussi, du fait de l'absence de typologie assez complète pour pouvoir classer tous les entrepreneurs (Filion, 1997), il apparaît opportun d'adopter une vision globalisante des études existantes, en se basant sur les éléments qui les rapprochent toutes, c'est-à-dire les caractéristiques inhérentes aux entrepreneurs.

2.1 Présentation de la démarche

Bien qu'il apparaisse que tous les auteurs aient des approches a priori similaires de l'entrepreneur, celles-ci diffèrent à trois niveaux : (1) le choix des variables pertinentes sur lequel se fondent les typologies ; (2) le regroupement de ces caractéristiques -lorsqu'il est proposé par l'auteur- ; (3) la sémantique employée. Ceci conduit à un enchevêtrement des éléments qui favorise la complexification du concept d'entrepreneur. A cet effet, Dunkelberg et Cooper (1982) tentent de clarifier la profusion des caractéristiques de l'entrepreneur en proposant quatre dimensions : les méthodes de management, les attentes, la définition du succès, les origines. Celles-ci nous semblent incomplètes (non prise en compte des traits de caractères ou aptitudes de l'individu par exemple). Surtout, elles ne détaillent pas les

caractéristiques qui composent ces dimensions. En conséquence, il nous semble opportun de procéder à un recoupement, puis à un regroupement de tous les facteurs pris en considération pour l'établissement des différentes typologies, et ce, dans le but de synthétiser les données et surtout d'ordonner l'information afin de la rendre opérationnelle.

Cette phase correspond à la seconde étape de la Grounded Theory. Au cours de celle-ci, nous avons procédé à un codage sélectif et dégagé des catégories centrales (histoire, aptitudes, besoins, politique générale de l'entreprise, management) autour desquelles s'organise la grille. Ces différentes étapes se confondent souvent plus qu'elles ne s'enchaînent. Elles font appel à des techniques d'analyses comparatives et imposent un échantillonnage théorique[1]. Les auteurs insistent largement sur le fait que l'élaboration d'une théorie enracinée tient beaucoup plus d'un processus itératif, que linéaire (Glaser et Strauss, 1967 ; Glaser, 1978).

2.2 Regroupement par catégorie

Le résultat de cette étape nous a amenés à définir cinq catégories centrales de caractéristiques entrepreneuriales ; ces groupes relativement homogènes de variables intègrent de façon organisée l'information et permettent de construire les types d'entrepreneurs. Pour une présentation plus claire de la construction de ces groupes nous avons choisi de ne pas détailler toutes les propriétés (composantes) des caractéristiques.

2.2.1 Histoire de l'entrepreneur

Le premier groupe intègre les caractéristiques relatives à l'origine de l'entrepreneur et à son histoire. Ces déterminants sont souvent regroupés sous le terme anglophone «*background* ». La typologie de Smith (1967) est fondée sur les particularités du créateur, ses antécédents personnels et professionnels (Lorrain et Dussault, 1988).

L'ensemble est donc composé des caractéristiques liées au passé de l'entrepreneur qu'elles soient intrinsèques à l'individu (âge, sexe), ou le résultat de l'interaction avec son environnement (éducation, expériences antérieures -technique, de management ou d'entreprenuriat-, tissu relationnel) ou encore relatives à la préparation du projet (détention de capital, maturation du projet). Ces variables sont très régulièrement utilisées comme fondements des typologies ; elles sont, de fait, le principal point commun entre la plupart des taxinomies présentées.

2.2.2 Aptitudes propres à l'entrepreneur

Cette seconde catégorie rassemble les variables qui correspondent aux dispositions spécifiques de l'individu, quant à son attitude entrepreneuriale. Ces aptitudes font essentiellement référence aux traits de caractères de l'individu (confiance en soi, esprit de compétition, capacité d'adaptation, etc.). Ainsi, Stevenson et Gumpert (1985) et Carland et alii (1988) ont largement adopté une telle approche pour comprendre les résultats des futures entreprises. La typologie proposée par Miles et Snow (1978), qui distingue quatre types d'entrepreneurs, est basée sur des critères appartenant à cette catégorie, puisqu'elle définit les entrepreneurs à partir de leur créativité –attitude face à l'innovation- et de leur attitude face au risque. Des variables telles que l'esprit d'initiative ou l'engagement personnel viennent compléter ce groupe, dont la seule prise en compte pour définir les entrepreneurs est de plus en plus contestée (Gartner, 1989b). Le découpage en deux groupes des variables de caractéristiques (aptitudes et besoins) se justifie par la mise en relief des besoins comme stimulus du projet entrepreneurial et de l'évolution de l'entreprise.

2.2.3 Besoins entraînant l'acte entrepreneurial

Les besoins sont très souvent considérés par les auteurs comme l'une des conditions *sine qua non* de l'acte d'entreprendre. Celui-ci peut permettre l'accès à un emploi ou générer un revenu pour l'entrepreneur et/ou ses proches (besoin de sécurité). Mais plus généralement, l'entrepreneur va rechercher l'autonomie ou la reconnaissance (statut). Ses besoins sont, ainsi, en relation étroite avec les formes de croissance ou de développement qu'il va choisir. Laufer (1975), par exemple, estime que « les attitudes des entrepreneurs face au problème de

[1] L'ouvrage de 1967 développe largement l'analyse comparative et l'échantillonnage théorique. Il laisse de côté la partie codage et mémos. *Theoretical sensitivity* (1978) apporte des éclairages sur ces points.

développement de leur entreprise sont largement fonction de l'importance relative de leurs motivations –besoin de réalisation de soi, besoin de pouvoir et statut, besoin d'autonomie- qui apparaissent non seulement au moment de la création, mais tout au long de la vie de l'entreprise ».

La catégorie construite ici se limite aux besoins des individus. L'idée est, en effet, communément acceptée que le fait d'entreprendre est une réponse à un ou plusieurs besoins, ceux-ci étant reconnus comme nécessaires à l'évolution professionnelle des individus. Cette notion de besoin est la variable qui conditionne effectivement l'acte entrepreneurial et le développement de l'entreprise.

2.2.4 Politique générale de l'entreprise

Ce quatrième regroupement inclut l'ensemble des variables qui sont associées à l'orientation générale de l'entreprise. Julien et Marchesnay (1996) parlent à cet effet de la « philosophie de l'entrepreneur » pour définir le comportement que va adopter l'individu en termes d'objectifs généraux pour la nouvelle structure. On retrouve à ce niveau les choix de gestion que va réaliser l'entrepreneur, c'est-à-dire les orientations stratégiques qu'il va imposer à son organisation (recherche du profit, de l'indépendance, satisfaction de réussir ou créer quelque chose).

Filley et Aldag (1978) ont utilisé de tels critères pour élaborer leur typologie à trois niveaux et définissent davantage des styles d'organisation que des types d'entrepreneurs. Ils s'appuient notamment sur des facteurs liés aux objectifs de l'entrepreneur pour son entreprise (l'attitude face à la croissance ou la recherche de pérennité par exemple).

Ce groupe de variables et le groupe suivant englobent des critères davantage liés au comportement de l'entrepreneur-dirigeant, en termes de décisions pour le devenir de son entreprise ; ils se distinguent des trois précédents qui traitent de caractéristiques intrinsèques à l'individu. Cette philosophie de l'entrepreneur pour son entreprise définit l'orientation et la mise en place de la stratégie de l'organisation.

2.2.5 Management

Il est difficile de procéder à une caractérisation de l'entrepreneur sans évoquer ses particularités en termes de management d'organisation. La majorité des typologies présentées a étudié la mise en place de la stratégie par l'entrepreneur-dirigeant. Néanmoins, il apparaît clairement que les variables que nous avons regroupées dans la catégorie « management » sont appréhendées aussi bien comme résultantes des caractéristiques propres à l'entrepreneur, que comme critères spécifiques aidant à analyser l'entrepreneur. Ainsi, Lafuente et Salas (1989) estiment que « chaque type est décrit en termes de comportement de la firme (stratégie) et de résultats attendus (…). ». Woo et alii (1991) affirment que « les types d'entrepreneurs sont utilisés pour expliquer un large panel de facteurs tels que les pratiques managériales, la structure de la firme, etc. »

La dernière typologie de Miner (1997) offre un excellent exemple puisque l'auteur définit ses quatre types d'entrepreneurs à partir de la gestion stratégique de leur organisation. Il utilise des variables liées à la gestion des relations internes (relations intra-organisationnelles –style de leadership, contrôle, statut de l'autorité-) et externes (stratégie relationnelle -ouverture du capital, partenariat-) et également à l'adoption ou non d'une réelle réflexion stratégique.

Ainsi, nous avons identifié cinq ensembles de caractéristiques utilisées pour étudier, comprendre et classifier les entrepreneurs. Ces groupes rassemblent des éléments liés à l'histoire de la personne, à ses aptitudes, à ses besoins, à l'orientation souhaitée pour la politique générale de l'entreprise et au management de cette organisation. Néanmoins, ces catégories ne sont pas indépendantes les unes des autres, et le modèle présenté ci-après demeurerait incomplet sans l'étude des liens possibles entre ces groupes.

2.3 Les liens entre les catégories

L'information étant organisée, il reste à étudier les relations qui existent entre les différents groupes formés et les liens de causalité. L'acte d'entreprendre n'est pas seulement lié aux caractéristiques d'un individu isolé au sein d'un environnement donné. Les facteurs contextuels

vont agir de manière contingente pour favoriser ou inhiber le comportement ou la propension entrepreneuriale.

2.3.1 La dialogique individu / organisation

L'entrepreneur est un individu ayant des caractéristiques particulières. En étudiant la littérature entrepreneuriale, Bruyat (1993) repère des régularités statistiques concernant cinq de ces caractéristiques : (1) l'ascendance entrepreneuriale, (2) la maturité professionnelle, (3) le désir d'être indépendant, (4) le désir de réaliser quelque chose par soi même et (5) l'existence d'un événement déclencheur.

En ne retenant que ces cinq caractéristiques, on remarque qu'elles se positionnent dans chacun des blocs de notre grille : l'ascendance entrepreneuriale fait partie de l'histoire de l'individu, la maturité professionnelle a trait aux aptitudes, le désir d'être indépendant répond à un besoin d'autonomie, le désir de réaliser quelque chose par soi même entre à la fois dans le bloc des besoins (de réalisation de soi, de sécurité), et dans celui des modes de gestion : réussir un projet. Enfin, l'existence d'un événement déclencheur s'intègre dans nos variables de contexte : c'est parce qu'il y a cet élément que l'individu, avec ses caractéristiques propres et ses motivations, va franchir le pas de l'entrepreneuriat.

Les trois premiers groupes de caractéristiques (histoire, aptitudes, besoins) sur lesquels se sont basés les auteurs, sont liés à l'entrepreneur en tant qu'individu ; les deux derniers groupes (politique générale de l'entreprise, management) font référence au comportement de l'entrepreneur en tant que chef d'entreprise et à son action sur l'organisation. On ne peut étudier l'entrepreneur sans tenir compte de l'organisation qu'il va créer, façonner en fonction de ce qui le caractérise. Pour Gartner (1989a), l'organisation est le premier niveau d'analyse ; l'individu est vu au travers des activités qu'il exerce pour que l'organisation existe. D'ailleurs, pour Varlet (1996), l'individu ne devient entrepreneur qu'avec la réalisation du projet et la coordination des facteurs de production. De même, la façon dont l'organisation évolue, combinée aux variables de contexte modifie l'aspect interne de l'entrepreneur.

On a donc une dialogique individu / organisation, qui s'apparente à la dialogique individu / création de valeur de Bruyat (1993) : l'individu est une condition nécessaire pour la création de valeur, il en détermine les modalités de production, l'ampleur, etc. Il en est l'acteur principal ; le support, l'entreprise, est la « chose » de l'individu. De l'autre côté, la création de valeur, par l'intermédiaire de son support, investit l'individu qui se définit, pour une large part, par rapport à elle. Elle occupe une place prépondérante dans sa vie, son activité, ses buts, ses moyens, son statut social ; elle est susceptible de modifier ses caractéristiques (savoir-faire, valeurs, attitudes, etc.). Cette idée de réciprocité entre l'individu et l'organisation fait référence au changement, notion omniprésente dans la littérature sur l'entrepreneuriat.

2.3.2 Les variables contextuelles

Pour être qualifié d'entrepreneur, il faut être orienté vers le changement (Davidson, 1989). Cette idée traduit inévitablement l'influence de facteurs externes à l'individu et à l'organisation. Ainsi, pour Lacasse (1990), les variables sociologiques et les variables situationnelles (environnement économique) influencent le potentiel de l'entrepreneur ; celui-ci développe des initiatives qui, grâce à l'accessibilité aux ressources (matières premières, main d'œuvre, technologie, ressources financières, soutien de l'État, soutien de réseaux) se transforment en acte entrepreneurial. Au delà d'un contexte permanent et très concret, plusieurs auteurs expliquent le comportement actuel des entrepreneurs comme le résultat d'une culture et de l'évolution au cours de l'Histoire du rôle joué par cet acteur (Laurent, 1989 ; Binks et Vale, 1990 ; Boutilier et Uzunidis, 1999).

L'idée d'événement déclencheur est chère aux chercheurs sur l'entrepreneuriat (Bygrave et Hofer, 1991). Toutefois, pour Laufer (1975), la décision de devenir entrepreneur passe avant l'idée, la plupart du temps considérée comme déterminante lors de la création. Ainsi, d'autres éléments jouent un rôle capital, comme la motivation.

2.3.3 Les motivations entrepreneuriales

La motivation semble liée à trois éléments relatifs à l'individu : (1) il s'agit d'une réponse à un besoin ; (2) ces besoins sont le fruit d'un cheminement personnel et de l'existence

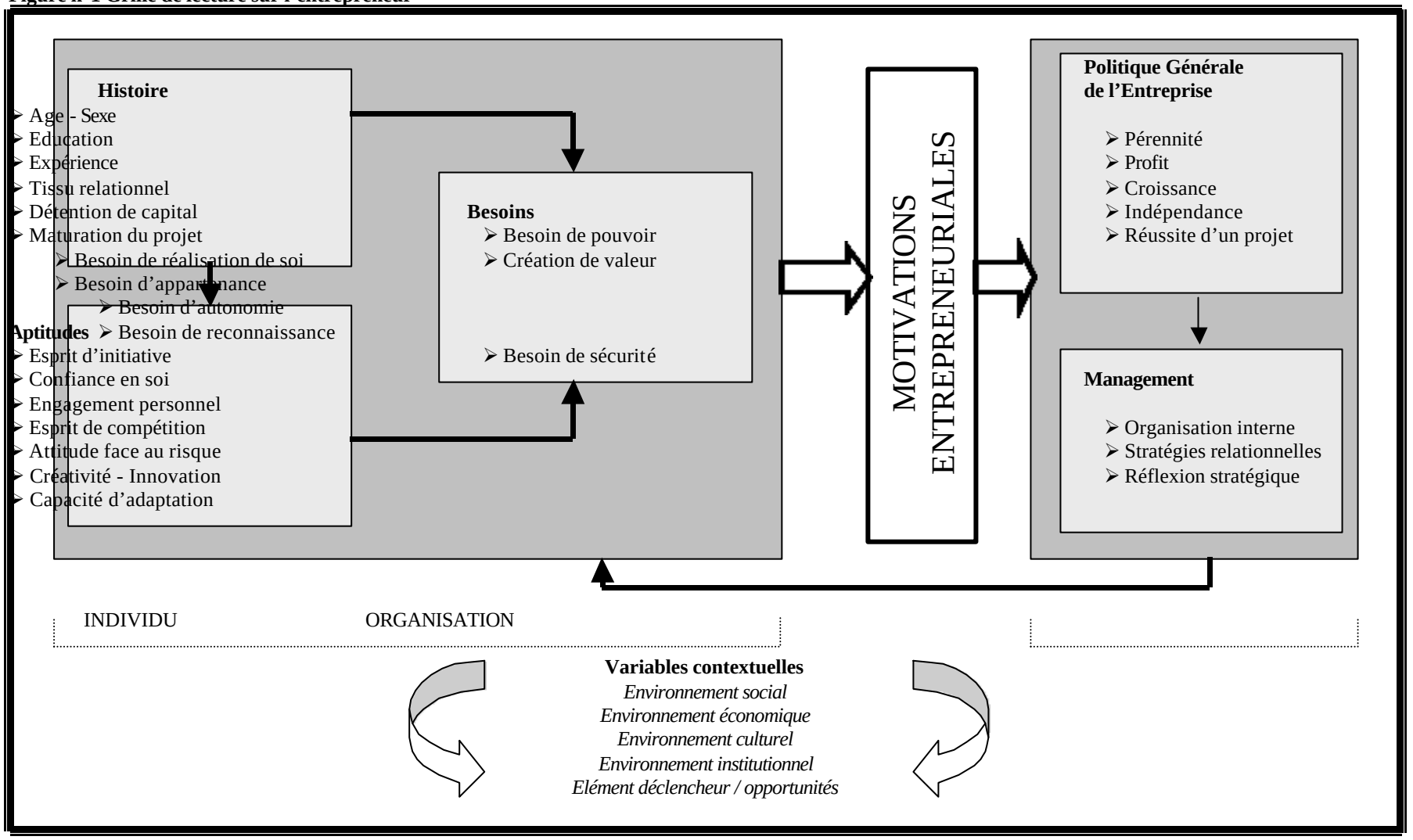
d'aptitudes particulières ; (3) l'action d'entreprendre est rendue possible par l'existence contingente d'un ensemble de situations contextuelles favorables.

Souvent, les auteurs qualifient l'entrepreneur au travers de caractéristiques individuelles et/ou sociales et fournissent une logique de leur comportement. Ainsi, pour Laufer (1975), l'entrepreneur prend d'abord la décision d'entreprendre, mais cette décision est influencée par des facteurs personnels et socioprofessionnels (histoire). Ensuite, les motivations, capitales pour la conduite de l'opération, influencent nécessairement les stratégies que les entrepreneurs adoptent pour démarrer leur entreprise et également le comportement ultérieur des entrepreneurs dans la définition de leur politique de croissance (politique générale de l'entreprise). Pour cet auteur, il y a interaction entre la personnalité de l'entrepreneur, les conditions de développement de son entreprise et sa façon de gérer la firme (management). Pour Lorrain et Dussault (1988), les entrepreneurs sont différents selon leurs motivations, leurs antécédents personnels et professionnels (aptitudes et histoire). Ils s'intéressent clairement aux liens entre types d'entrepreneurs et comportements de gestion (la désidérabilité de croissance, le professionnalisme de la gestion et de la structure), partie correspondant à notre groupe sur les modes de gestion. Enfin, pour Lafuente et Salas (1989), les caractéristiques personnelles des entrepreneurs affectent leurs attentes (besoins) et capacités (aptitudes) ; toutes ces caractéristiques influencent le comportement stratégique des firmes (politique générale de l'entreprise et management).

La logique que nous proposons pour comprendre et étudier l'entrepreneur est donc la suivante : l'histoire de l'entrepreneur influence ses aptitudes et ces deux notions construisent la nature des besoins de l'individu. Ces trois éléments vont déterminer les motivations entrepreneuriales qui conditionnent les modes de gestion de l'entreprise. Ainsi, certains profils d'acteurs développeront une « philosophie » propre et donc un style de management en conséquence. L'entrepreneur et son organisation sont en interaction permanente avec l'environnement. Cette réflexion est approfondie dans la grille de lecture sur l'entrepreneur ci-après.

Dans le cadre d'un enseignement spécifique sur l'entrepreneur, cette grille permet de dissocier les différentes composantes de l'individu et de l'organisation. Le découpage en cinq catégories renforce la vocation pédagogique et la fonctionnalité de l'outil. La grille propose une présentation par thème de l'entrepreneur et de son projet, sans négliger l'interaction entre les différentes composantes, ni les relations avec l'entreprise et l'environnement. D'un point de vue pédagogique, elle se situe en amont de l'utilisation des typologies comme descripteur de l'entrepreneur. Elle pourra servir d'appui à l'individu dans la préparation et la maturation de son projet, notamment pour s'assurer de la cohérence de l'ensemble.

Figure n°1 Grille de lecture sur l'entrepreneur



CONCLUSION

L'entrepreneur n'est pas un être unique. Ses origines, ses trajectoires et ses motivations font de lui un objet d'étude complexe. Les angles d'approche pris par les chercheurs diffèrent. Pour mieux le comprendre et essayer de le définir, de nombreuses typologies ont été élaborées, la plupart du temps à partir d'études statistiques.

L'apport des chercheurs a permis d'enrichir la typologie duale de Smith (1967) -artisan / opportuniste-. D'une vision dichotomique et réductrice, le profil de l'entrepreneur s'est étoffé (prise en compte des facteurs psychologiques, par exemple). On lui reconnaît de plus « un droit » à l'évolution (typologies dynamiques).

Nous nous sommes basés sur 25 typologies pour conduire notre étude. Il apparaît que les caractéristiques peuvent être regroupées en 5 catégories centrales qu'une logique unit. Trois d'entre elles sont propres à l'individu (histoire, aptitudes, besoins) et deux sont liées à l'action de l'entrepreneur sur son organisation (politique générale de l'entreprise et management). La grille de lecture à laquelle nous aboutissons résume de manière synthétique ces informations.

Cependant, nous soulignons l'importance des données de seconde main que nous avons utilisées. Mais, nous avons privilégié, dans l'optique d'une prolongation de nos travaux, de retenir ces références afin de fournir un accès à l'information aussi complet que possible, plutôt que de nous restreindre aux données directement et immédiatement accessibles. Afin de les fiabiliser, nous avons cherché à croiser différentes sources. Ce travail ne prétend pas être exhaustif et notre grille mériterait d'être complétée et approfondie, notamment au niveau des interactions entre les différentes catégories.

L'apport de cette grille de lecture est double. Elle se veut, d'une part, un outil pédagogique d'aide à la présentation de l'individu entrepreneur et à la compréhension de son comportement en tant que chef d'entreprise. D'autre part, elle revêt un caractère opérationnel pour le chercheur dans la mesure où elle peut aider à la construction d'un questionnaire.

BIBLIOGRAPHIE

Binks M., Vale P. (1990) *Entrepreneurship and economic change*, Mac Graw Hill Book Co.

Boutilier S., Uzunidis D. (1999), *La légende de l'entrepreneur*, Edition Syros.

Bruyat C. (1993), *Création d'entreprise : contributions épistémologiques et modélisation*, Thèse en Sciences de Gestion, Grenoble II.

Bygrave W., Hoffer C. (1991), « Theorizing about entrepreneurship », *Entrepreneurship Theory and Practice*, Winter, 13-21.

Carland J. W., Hoy F., Carland J. A. C. (1988), « Who is an entrepreneur ? is the question worth asking », *American Journall of Small Business*, Spring, 33-39.

Casson M. (1991), *L'entrepreneur*, Economica Gestion.

Chaussé, R. (1988), « Innovation technologique dans les PME : gestes de gestionnaire ou d'entrepreneur », *Gestion, Revue Internationale de Gestion*, vol. 13, 3, 77-81.

Chell E., Haworth J. M. (1993), « Profiling entrepreneurs : Multiple perspectives and consequent methodological considerations », in H. Klandt, *Entrepreneurship and Business Development*, Antony Rowe Ltd., London, 259-260.

Cooper A. C., Artz K. (1993), « Determinants of satisfaction for entrepreneurs », *Frontiers of entrepreneurship research*, Babson college, 221-231.

Davidson P. (1988), « Type of man and type of company revisited : a confirmatory cluster analysis approach », *Frontiers of entrepreneurship research*, Babson College, 88-105.

Davidson P. (1989), *Continued entrepreneurship and small business growth*, Stockholm School of Economics.

Deakins D. (1996), *Entrepreneurship and small firms*, Mac Graw Hill Book Co.

Donckels R. (1986), « New entrepreneurship : lessons from the past, perspectives for the future », *Entrepreneurship and Regional Development*, vol 1, 75-84.

Dunkelberg W. C., Cooper A. C., (1982), « Entrepreneurial typologies : an empirical study », *Frontiers of entrepreneurship research*, Babson College, 1-15.

Ettinger J. C. (1989), « Stimuler la création d'emplois par la création d'entreprise », Revue Française de Gestion, mars-avril-mai, 56-61.

Fayolle A. (1996), *Contribution à l'étude des comportements entrepreneuriaux des ingénieurs*, Thèse en Sciences de gestion, Université Lyon III .

Filion L. J. (1997), « Le champ de l'entrepreneuriat : historique, évolution, tendances » *Revue Internationale P.M.E.*, Vol. 10, 2, 129-172.

Gartner, W. B. (1989a), « 'Who is an Entrepreneur ?' Is the Wrong Question », *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 13, 4, Summer, 11-32.

Gartner, W. B. (1989b), « Some Suggestions for Research on Entrepreneurial Traits and Characteristics », *Entrepreneurship Theory & Practice*, vol.14, 1, Fall, 27-37.

Gartner W. B. (1990), « What are we talking about when we talk about entrepreneurship ? », *Journal Business of Venturing*, vol 5, 19-28.

Glaser B. G., (1978), *Theoretical sensitivity : advances in the methodology of grounded theory*, The Sociology Press, Mill Valley.

Glaser B. G., Strauss L., (1967) *The discovery of Grounded Theory : strategies for qualitative research*, Ed. Alsine de Gruyter, New York.

Hisrich R., Peters M. (1991), *Entrepreneurship : lancer, élaborer et gérer une entreprise*, Economica.

Julien, P.A. et Marchesnay M. (1996), *L'entrepreneuriat*, Economica, Gestion poche.

Lacasse R. M. (1990), *La petite entreprise au Canada ; cas particulier de l'entrepreneuriat féminin*, Thèse en Sciences de Gestion, Université de Nice.

Lafuente A., Salas V. (1989), « Types of entreprneurs and firms : the case of new Spanish firms », *Strategic Management Journal*, 10, 1, 17-30.

Laufer J. (1975), « Comment devient-on entrepreneur ? », *Revue Française de Gestion*, novembre, 11-26.

Laurent P. (1989), « L'entrepreneur dans la pensée économique », *Revue internationale de la PME*, vol 2, 1, 57-70.

Le Van-Lemesle L. (1988), « L'éternel retour du nouvel entrepreneur », *Revue Française de Gestion*, septembre-octobre, 134-140.

Lorrain J., Dussault L., (1988), « Les entrepreneurs artisans et opportunistes : une comparaison de leurs comportements de gestion », *Revue Internationale P.M.E.*, 1, 2, 157-176.

Marchesnay M. (1997), « Petite entreprise et entrepreneur », in *L'Encyclopédie de Gestion*, tome 2, 2209-2219.

Marchesnay, M. (1998), « Une vision renouvelée du risque entrepreneurial », *Colloque AIRE-PME, Metz-Nancy*, Actes de colloque, 22-24 octobre.

Miner, J. B. (1990), « Entrepreneurs, High Growth Entrepreneurs, and Managers : Contrasting and Overlapping Motivational Patterns », *Journal of Business Venturing*, 5, 4, 221-234.

Miner J. B. (1997), « A psychological typology and its relationship to entrepreneurial success », *Entrepreneurship and Regional Development*, 9, 4, 319-334.

Siu W. S. (1995), « Entrepreneurial typology : the case of owner-managers in China », *International Small Business Journal*, 14, 1, oct-dec, 53-64.

Stevenson H.H., Gumpert D.E. (1985), « Au cœur de l'esprit d'entreprise », *Harvard-l'Expansion*, automne, 23-33.

Varlet J. P. (1996), *L'entrepreneurialité et la création d'entreprises*, Thèse en Sciences de Gestion, Université de Lille.

Verstraete T. (1997), *Modélisation de l'organisation initiée par un créateur s'inscrivant dans une logique d'entrepreneuriat persistant. Les dimensions cognitive, praxéologique et structurale de l'organisation entrepreneuriale*, Thèse en Sciences de Gestion, Université de Lille I.

Woo C. Y., Cooper A. C., Dunkelberg W. C. (1988), « Entrepreneurial typologies : definitions and implications », *Frontiers of entrepreneurship research*, Babson College, 165-173.

Woo C. Y., Cooper A. C., Dunkelberg W. C. (1991), « The development and interpretation of entrepreneurial typologies », *Journal of Business Venturing*, 6, 2, 93-114.

COMMENT FORMER QUELS ENTREPRENEURS ?

de CARLO Laurence *, Professeur associé,
ESSEC, Département Environnement,
Av. Bernard Hirsch BP 105
95021 Cergy-Pontoise
Email : decarlo@essec.fr

CHEVRIER Sylvie *, Maître de conférences en gestion,
Université de Marne-la-Vallée
Pôle du Bois de l'étang, Bur. 221 Cité Descartes,
5, Boul. Descartes Champs-sur-Marne
77454 Marne-la-Vallée Cedex 2
Email sylviechevrier@compuserve.com

Résumé : Manifeste en faveur de la formation d'entrepreneurs, cet article propose, dans une première partie, une définition élargie de ce personnage souvent assimilé – et réduit – au créateur d'entreprises. L'entrepreneur que nous souhaitons former est un créateur d'activités, au sein de structures nouvelles ou existantes, capable de concilier à l'échelle de l'organisation les logiques économique et sociale. Ses contributions majeures à l'organisation, détaillées dans la seconde partie, sont au nombre de cinq : imaginer de nouvelles formes (nouveaux biens, services, processus, etc.), passer à l'action en assumant des risques, tirer parti des opportunités, mobiliser des équipes et donner un sens au travail de ses collaborateurs. Afin de préciser les qualités que ces contributions appellent, nous nous appuyons, dans une troisième partie, sur un cadre explicatif psychanalytique pour montrer que l'un des ressorts clés du profil de l'entrepreneur est la résistance à l'angoisse. Enfin, dans une quatrième partie, nous proposons pour favoriser l'émergence d'entrepreneurs, une approche pédagogique fondée sur la relation personnalisée enseignant-enseigné.

* Les auteurs de cet article participent à un groupe de réflexion sur la formation rassemblant des enseignants impliqués dans différentes institutions de l'enseignement supérieur (Grandes Ecoles de Commerce et d'Ingénieurs, Universités)

INTRODUCTION

A quoi rêvent les étudiants en gestion et en génie ? Les sondages régulièrement réalisés auprès d'eux montrent qu'ils se destinent en priorité aux grandes entreprises et aux sociétés de conseil mais envisagent rarement de créer leur propre entreprise. En particulier, les parcours effectifs des étudiants des Grandes Ecoles confirment que seuls 10% d'entre eux créent une entreprise au cours de leur carrière (Santi, 1994). Ces chiffres nourrissent la conviction répandue que le système d'enseignement en France devrait susciter davantage de vocations d'entrepreneurs.

Cet article, qui se veut un manifeste en faveur de la formation d'entrepreneurs, rejoint ce point de vue, mais souhaite élargir la définition de l'entrepreneur au-delà du seul créateur d'entreprise. En effet, dans un premier temps, nous montrerons que cet acteur dont notre économie et, plus largement, notre société ont besoin, est un créateur d'activités, au sein de structures nouvelles ou existantes, capable de réconcilier à l'échelle de l'organisation les logiques économique et sociale.

Cette définition étant posée, il est clair que l'entrepreneur que nous nous efforçons de former, comme enseignants, ne se veut pas la copie conforme des créateurs d'entreprise d'aujourd'hui. Des études ont montré que ces derniers sont souvent des exclus du salariat qui n'ont d'autres choix pour gagner leur vie que de créer leur entreprise (S. Chevrier, 1998) ou des individus qui se sont volontairement écartés des organisations, incapables d'en supporter la hiérarchie (M. Kets de Vries, 1985). Ces « entrepreneurs » font généralement vivre ou survivre des entreprises

très petites qui le resteront. Ce ne sont pas des « entrepreneurs malgré eux » que nous souhaitons former, même si ceux-ci méritent également une formation et surtout un accompagnement étroit. L'entrepreneur que nous décrivons ici est en quelque sorte un « idéal-type », inspiré d'une vision de la société de demain fondée sur une éthique de la responsabilité et ancré dans des réalités de terrain comme les besoins exprimés par les entreprises et le parcours de réels entrepreneurs.

Notre conception de l'entrepreneur étant définie, nous détaillerons dans un second temps ses contributions majeures à l'organisation : imaginer de nouvelles formes (nouveaux biens, services, processus, etc.), passer à l'action en assumant des risques, tirer parti des opportunités, mobiliser ses équipes et donner un sens à au travail de ses collaborateurs.

Nous examinerons ensuite les qualités que ces contributions requièrent de la part de l'entrepreneur. Cependant, plutôt que de dresser la liste interminable des qualités que la littérature associe généralement à l'entrepreneur et qui le transforme en un surhomme improbable, nous nous inspirerons de la psychanalyse pour identifier les ressorts particuliers qui sous-tendent les contributions de l'entrepreneur.

Cette approche psychanalytique nous mettra dans une dernière partie sur la piste des objectifs et des méthodes pédagogiques propres à former des entrepreneurs tels que nous l'entendons.

1. QUELS ENTREPRENEURS FORMER ?

L'objet de cette première partie est de définir, à partir d'une revue de littérature en économie et gestion, l'entrepreneur que nous avons le projet de former. Nous construirons notre définition de l'entrepreneur en lien avec les besoins de l'économie, et plus largement, de la société qui l'entoure.

1.1 De l'entrepreneur, créateur d'entreprises ou d'activités…

À l'origine, marchand ou maître d'ouvrage, l'entrepreneur devient, à partir du XVIIIe siècle, un industriel qui personnifie l'entreprise - laquelle porte souvent son nom - et qui se caractérise par sa capacité d'initiative et d'innovation (S. Boutillier & D. Uzunidis, 1999, pp. 14-15). Pour Turgot (1727-1781), l' « entrepreneur de fabrique » crée une entreprise grâce au capital qu'il apporte. Pour J. B. Say (1767-1832), l'entrepreneur monte une affaire en en supportant les risques car il s'engage sans garantie des résultats qu'il peut attendre.

Depuis les travaux de ces auteurs, l'entrepreneur est généralement assimilé au créateur d'entreprise ; cet agent économique assure la création de richesses grâce à l'exploitation de nouvelles opportunités (J. Schumpeter, 1935, P. Drucker, 1985).

La nécessité d'encourager de tels entrepreneurs est régulièrement affirmée par des responsables politiques de différents bords, des acteurs du monde économique et des enseignants en gestion[1]. La raison communément avancée pour justifier cet appel aux vocations et à la formation d'entrepreneurs est liée à la situation de l' emploi en France. Depuis une dizaine d'années, si les grandes entreprises embauchent toujours des jeunes diplômés, elles ne créent plus d'emplois en valeur absolue. Les entreprises de plus de 500 personnes ne représentent d'ailleurs que 11 % de l'emploi en France, chiffre en constante diminution depuis 1990 (Insee, 1998). Au contraire, les petites entreprises sont aujourd'hui des créatrices nettes d'emplois, les créations et reprises d'entreprise représentant environ 500000 emplois nouveaux par an.

La création de richesses est un préalable à la redistribution de ces richesses notamment à travers le salariat ; seule la création de valeur ajoutée permet la rétribution de nouveaux salariés. La formation de créateurs d'entreprise capables de gérer des processus d'innovation et de mettre en place des coopérations d'acteurs permettrait la valorisation de besoins aujourd'hui inexploités et par suite, la création d'emplois.

[1] Voir par exemple l'interview de D. Strauss-Kahn dans *Challenges, mai 1999, pp. 66-67*, l'ouvrage *Révolution chez les patrons*, de J. Dermagne (1996), chef d'entreprise et vice-président exécutif du CNPF, ou encore *L'ecole des Managers de demain (1994)*, écrit par les professeurs d'HEC (chap. 24).

En outre, au contrat de travail classique à durée indéterminée se substituent progressivement différentes formes d'externalisation ou d'emplois atypiques (P. M. Deschamps, 1994). Le contrat commercial tend à remplacer le contrat de travail, ce qui signifie qu'un nombre croissant de salariés soient conduits à se mettre à leur compte et à acquérir les compétences du créateur d'entreprise. La formation de tels entrepreneurs apparaît donc comme une priorité.

Si la création d'entreprise est l'exemple par excellence de l'entrepreneuriat, ce n'est pas le seul. M. Casson (1991) ouvre la voie pour un élargissement du terme en affirmant que si, en pratique, l'entrepreneur est associé à l'entreprise privée dans une économie de marché, il pourrait être, « en principe, le planificateur dans une société socialiste, voire un prêtre ou un roi dans une société traditionnelle ». Pour lui, l'entrepreneur prend des décisions quant à la coordination de ressources rares, quel que soit le cadre institutionnel considéré. De même, lorsque P. Drucker (1985) appelle de ses vœux une « économie d'entrepreneurs », il précise que l'esprit d'entreprise concerne les petites entreprises et le secteur privé comme les grandes entreprises et le secteur public.

G. Pinchot (1986) a créé le terme d'« intrapreneur » pour désigner des innovateurs qui assument la responsabilité concrète de mener à bien des projets nouveaux dans le cadre d'entreprises existantes. Il cite à titre d'illustrations les cas d'Art Fry qui a développé le « post-it » au sein de 3M, de Brain Ehlers, à l'origine de la table traçante chez Apple, de John Dagneau qui a lancé la récupération de ciment chez Atlantic Cement, etc. Ces intrapreneurs répondent au besoin d'innovation des entreprises, innovation indispensable pour se maintenir sur le marché, mais jouent aussi un rôle de dynamisation en constituant des modèles pour les autres salariés. « L'entreprise, écrit B. de Montmorillon (1992), n'a plus tant besoin de cadres-gestionnaires que de cadres-entrepreneurs. (…) Les seconds doivent non seulement maîtriser la technique mais encore faire œuvre d'innovateur et d'organisateur, et ce à tous les niveaux de l'entreprise. » (p. 23).

Les besoins en cadres-entrepreneurs sont clairement exprimés par les dirigeants d'entreprises. Nos collègues de l'Ecole des Mines d'Albi Carmaux (D. Dolmière & B. Vacher, 1999) l'ont récemment vérifié en conduisant une série d'entretiens auprès d'industriels à propos de leurs attentes à l'égard d'une institution de formation d'ingénieurs. Parmi les compétences requises, leurs interlocuteurs ont mentionné la sensibilité aux marchés nouveaux, la souplesse et la capacité d'adaptation ainsi que la capacité à innover sur le service autour du produit, à poser les bonnes questions pour imaginer ce qu'il y a à créer, à chercher l'information où elle se trouve, à oser traiter de problèmes difficiles, à porter un projet et à passer à l'action en admettant une part d'incertitude. En résumé, face à un environnement changeant et imprévisible, les entreprises réclament moins de spécialistes qui risquent d'être vite dépassés que d'intégrateurs capables de conduire des projets novateurs, c'est-à-dire d'inventer des réponses inédites à des situations nouvelles.

Dès lors, nous élargissons notre définition de l'entrepreneur pour inclure à la fois les créateurs d'entreprise et les intrapreneurs, c'est-à-dire l'ensemble des créateurs d'activités et de valeur ajoutée au sein de toutes les formes d'organisation, publiques ou privées.

Mais la sphère économique dans laquelle se déploie l'action de l'entrepreneur n'est pas isolée des autres sphères et en particulier des sphères psychosociales et environnementales. Cela signifie que l'entrepreneur est appelé à participer à la construction de nouveaux équilibres socio-économiques dans la société en mutation qui est la nôtre. On pourra arguer qu'il s'agit là du rôle du politique, mais la place prépondérante de l'économie dans la société signifie que le changement ne pourra pas s'opérer sans la contribution de ce secteur. Il n'est pas question de faire porter aux seuls entrepreneurs la charge de résorber l'ensemble des maux dont souffre notre société mais de reconnaître que leur rôle dans le domaine économique s'accompagne d'une contribution plus large à la société dont ils font partie. En ce sens, nous proposons une vision encore élargie de l'entrepreneur.

1.2 … à l'entrepreneur, acteur d'une société nouvelle

Comme l'affirme Jacques Dermagne (1995, p. 82), « si l'entreprise ne consacre ses résultats qu'à la spéculation financière, si elle ne se préoccupe que de son enrichissement au mépris de

l'activité, elle rompt le contrat tacite qui régit ses relations avec la cité ». Si l'on en croit P. Degrave (1999, p. 64), directeur général de Cofremca Sociovision, les entreprises focalisées sur le profit immédiat et une productivité à court terme sont décalées par rapport aux attentes réelles des citoyens et des consommateurs et, ajoute-t-il, « elles risquent de passer à côté d'un développement durable, réconciliant la croissance économique avec les aspirations des hommes d'aujourd'hui.»

Une telle vision du rôle de l'entreprise dans la société, et de l'entrepreneur en particulier, s'inscrit dans une éthique de la responsabilité qui fonde la démocratie et sa pérennité (A. Etchegoyen, 1993). Il s'agit pour les entrepreneurs, comme pour les autres acteurs sociaux (Etat, hommes politiques, enseignants, médecins, etc.), non seulement d'atteindre leurs objectifs, soit d'être efficaces, mais aussi de pouvoir répondre de leurs actes en dehors de leur propre sphère d'action, c'est-à-dire de tirer les conséquences des engagements pris.

L'entrepreneur tel que nous le concevons est donc appelé à pouvoir rendre compte de ses choix économiques dans d'autres sphères, sociale et environnementale en particulier. Il lui appartient de concilier la logique de la production de biens ou de services et les exigences de la vie en société. La survie de toute société implique que ses membres assurent un équilibre global entre les ressources et rétributions qu'ils en tirent et les contributions et richesses qu'ils apportent. De même qu'un principe de réalité n'autorise pas l'entrepreneur à « faire du social » au détriment des résultats économiques, ce qui l'exclurait rapidement du marché, un principe moral ne l'autorise pas à maximiser ses résultats économiques au détriment du sort des salariés, de l'environnement physique et plus généralement de la société dont il tire des ressources.

La vie des affaires montre que logiques économique et financière d'une part et logique psychosociale d'autre part ne coï ncident pas nécessairement. L. Boltanski et L. Thévenot (1991) ont bien montré comment les compromis entre notamment les mondes marchand, industriel et civique ne vont pas de soi, chaque monde ayant sa logique et ses valeurs de référence propres. Néanmoins, la recherche de compromis entre ces différents mondes semble nécessaire pour assurer la viabilité à long terme de notre société, laquelle forme un système. En particulier, les entreprises ne sauraient prospérer dans le chaos social. Cette recherche de compromis, énoncée en théorie, correspond en pratique à de multiples manières de réduire les tensions selon les exigences de chaque situation concrète particulière. Il ne s'agit pas, pour les acteurs impliqués dans ces situations, de faire disparaître ces tensions, mais de s'employer à construire ensemble, par la communication entre eux, des solutions contingentes aux contextes. Cette éthique de la responsabilité implique pour l'entrepreneur de contribuer à des solutions qui ne se limitent pas à être conformes aux dispositifs institutionnels en vigueur (réglementation, normes…).

Des exemples réels de dirigeants d'entreprises montrent que cet idéal-type de l'entrepreneur n'est pas irréaliste. Ainsi, Thérèse Rieul, créatrice de KA-L'informatique douce a guidé toute son action par le crédo suivant : son entreprise doit être « un lieu "juste" à taille modeste qui offre une seconde chance à des individus qui ne correspondent pas aux normes habituelles de réussite sociale » (H. Bouchiki et J. Kimberly, 1994, p. 138). De même, plusieurs présidents d'entreprise ont organisé des efforts de productivité permanents tout en veillant à la sauvegarde de l'emploi, de manière, déclare l'un d'entre eux, à « concilier nos intérêts avec les intérêts collectifs » (Ginsbourger, 1996, p. 54). Concrètement, ils ont transformé leurs critères de gestion pour prendre en compte la productivité de la masse salariale et non celle de l'emploi, organisé une rotation de l'effectif, négocié une réduction du temps de travail, identifié de nouvelles activités pour transformer un plan de rationalisation en croissance grâce à l'innovation, etc.

Ces exemples nous conduisent à reformuler une dernière fois la définition de l'entrepreneur : c'est un créateur d'activités qui, dans le cadre d'une structure nouvelle ou existante, crée de la richesse en conciliant les exigences souvent divergentes de l'économie et de la vie en société. Si l'on applique à notre métier d'enseignant les exigences que nous formulons pour l'entrepreneur, il apparaît que notre propre responsabilité est de mettre au point des innovations pédagogiques pour former de tels entrepreneurs.

2. LES CONTRIBUTIONS DE L'ENTREPRENEUR

L'entrepreneur, tel que nous l'avons défini, se caractérise par ses actes, ses contributions et non par son statut. Il n'est pas sans parenté avec le leader tel que le décrit A. Zaleznik (1992), l'artiste au sens de P. Pitcher (1994), l'innovateur tel que l'entend N. Alter (1999) ainsi que d'autres figures de la littérature managériale même s'il ne les recouvre pas exactement. Nous examinons donc les contributions spécifiques de l'entrepreneur conformément à la définition que nous en avons donnée et en nous inspirant des travaux de ces différents auteurs.

2.1 Imaginer et créer de nouvelles formes

D'après J. Schumpeter (1935), l'entrepreneur est un « perturbateur de l'équilibre économique » qui introduit de nouvelles combinaisons dans un processus de « destruction créatrice ». Il est celui qui « imagine » l'innovation avant de la réaliser. Pour A. Zaleznik (1992), le leader qui présente nombre d'analogies avec notre entrepreneur, est un original qui, par opposition au gestionnaire, conteste le statu quo. Selon P. Pitcher (1994), l'artiste-entrepreneur, à la différence du technocrate, est porteur de formes nouvelles ; il « imagine la forme future de l'entreprise », une nouvelle configuration entre la firme et son environnement. Ce faisant, il ne peut se contenter de suivre les sentiers battus, d'adopter les explications usées de la réalité. «Il pressent l'existence d'un ordre différent ». Il crée non pas ce qui est acceptable mais ce qui sera accepté. Pour D. Goeudevert (1998), il ne s'oppose pas au système, mais cherche d'autres voies pour résoudre les problèmes complexes ; « empêcheur de tourner en rond », guidé par l'émotion, « il produit en permanence des réflexions en vrac » (p. 153-154).

Tous ces auteurs pointent l'une des contributions majeures de l'entrepreneur : sa fonction de création et d'imagination. Il ne peut s'en remettre à la routine et innove sans cesse. Proactif plutôt que réactif, il émet des idées et ouvre des pistes nouvelles. Il a le talent d'imaginer les projets porteurs et les moyens de les réaliser.

2.2 Assumer le risque

Pour les économistes classiques, la prise de risque est la caractéristique distinctive de l'entrepreneur. En effet, l'entrepreneur ne se contente pas d'imaginer les formes futures et de concevoir les innovations ; il passe à l'action en organisant la structure et les processus de l'entreprise et en s'engageant vis-à-vis de tiers ou avec ses deniers personnels. «La réalisation des profits, affirme J.-B. Say (1996), est fonction d'aléas que l'entrepreneur ne maîtrise pas. (…) En cas de banqueroute, il en supporte toutes les conséquences ». L'intrapreneur assume également un risque en termes de carrière dans l'organisation qui l'abrite.

H. Bouchiki et J. Kimberly (1994), qui ont analysé le parcours de plusieurs créateurs d'entreprise, suggèrent de réviser le point de vue des économistes en soulignant que les entrepreneurs qu'ils ont rencontrés font preuve d'une aversion pour le risque. Ils n'ont pas, écrivent-ils, « une mentalité de joueur. Tout leur comportement vise à éliminer ou réduire le risque » (p. 126). Pour eux, l'entrepreneur est plus prudent qu'on ne le croit car « il n'y a pas de risque pour quelqu'un qui sait, à tort ou à raison, q u'il peut réduire l'incertitude par des actes volontaires ». Dès lors, la perception subjective jouerait un plus grand rôle dans la prise de décision de l'entrepreneur que le calcul objectif des risques encourus.

Chez l'entrepreneur que nous avons le projet de former, ce n'est pas seulement la confiance en sa capacité à orienter le cours des événements en sa faveur qui induit la perception subjective de s'exposer à un faible risque, mais aussi la confiance en ses capacités d'ajustement aux configurations futures quelles qu'elles soient. L'entrepreneur se caractérise par sa capacité à rebondir, à tirer les leçons de ses échecs et à réorienter son action. Ceci lui permet de valoriser ses expériences, fussent-elles des insuccès, mais aussi d'exploiter les opportunités qui se présentent.

2.3 Tirer parti des opportunités

La trajectoire d'une innovation résulte d'un processus itératif non planifiable. L'histoire est truffée d'inventions qui ont connu un succès pour une autre utilisation que celle initialement

prévue. En outre, si l'on peut anticiper certains obstacles au développement d'une innovation, beaucoup se révèlent au cours du processus. A l'inverse, des opportunités inespérées s'offrent à l'entrepreneur. Et l'une de ses contributions consiste à s'ajuster et orienter le fonctionnement de son entreprise de manière à tirer le meilleur parti possible des circonstances pour développer son marché, faire connaître ses produits ou services, etc. Il n'hésite pas à modifier ses plans, d'ailleurs souvent peu formalisés, pour explorer une voie qui se profile.

Ceci exige de la part de l'entrepreneur une « aptitude au diagnostic » (H. Mintzberg, 1989). La détection et l'utilisation des opportunités au profit d'un projet requièrent, au-delà de la prise en compte d'analyses formelles - que l'entrepreneur n'a pas le temps de conduire systématiquement et qui peuvent le mener à la paralysie - des intuitions, de l'expérience et une « capacité de jugement » comme le formulait déjà J-B. Say. Faire face aux réalités du marché et saisir les occasions qui se profilent nécessitent une grande sensibilité à son environnement. Il reste que l'entrepreneur, même doté de bonnes capacités d'anticipation et d'intuition, n'est pas à l'abri d'une erreur et, en cela, il prend des risques comme nous l'avons évoqué précédemment.

2.4 Mobiliser ses équipes

L'entrepreneur ne peut mener à bien ses projets sans le concours d'acteurs externes mais aussi, et surtout, internes à l'organisation. Une image répandue le présente comme un personnage solitaire qui travaille seul et contre tous et réussit à vaincre par sa seule opiniâtreté les résistances qui ne manquent pas de s'opposer à lui. Selon P. Pitcher (1996), sa difficulté à faire des compromis en ferait un être peu doué pour le travail en équipe. Pour nous, l'entrepreneur est au contraire un acteur majeur de la vie collective. Il contribue à la transformation de la société non seulement par le résultat de son action (les biens ou services qu'il rend disponibles sur le marché) mais aussi par la forme de son action (la dynamique de travail qu'il entraîne). Etant chargé d'articuler ses projets personnels à différentes dimensions de la vie en société, il doit être capable d'interagir de manière constructive avec des collaborateurs et partenaires. Cette attente à l'égard de l'entrepreneur semble réaliste car, si l'on en croit H. Bouchiki et J. Kimberly (1994), des exemples réels montrent que « l'entrepreneur efficace est un personnage qui construit un système d'action collective durable autour de son projet personnel en proposant un jeu à somme positive à tous les partenaires dont il sollicite la contribution » (p. 118). Selon ces mêmes auteurs, l'image d' « ours solitaires » convient moins bien aux entrepreneurs que celle de « bâtisseurs et d'entraîneurs d'équipes » (p. 131).

Pour assumer la responsabilité concrète de mener à bien l'innovation, les entrepreneurs doivent s'adjoindre des compétences complémentaires aux leurs et surtout entraîner d'autres personnes dans leurs projets, communiquer leur enthousiasme et mobiliser les énergies. Il s'agit autant d'obtenir l'adhésion que de créer un climat de support mutuel entre l'entrepreneur et ses équipes. En effet, avant de jouir d'une reconnaissance publique, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'organisation, les innovateurs travaillent dans l'incertitude en suivant une trajectoire semée d'embûches. La réussite de cette action collective dépend, selon N. Alter (1999), « d'actions de soutien mutuel à caractère affectif, amical et chaleureux ». Surmonter les difficultés techniques et les conflits avec les normes établies inhérents à l'innovation suppose « la manifestation de sympathie, de similitude des sentiments » (p. 36).

En somme, insufflant enthousiasme et convivialité au sein de la structure qu'il anime, l'entrepreneur mobilise ses collaborateurs autour de projets nouveaux.

2.5 Donner un sens au travail de ses collaborateurs

Si l'entrepreneur obtient la mobilisation et l'adhésion de ses collaborateurs et partenaires, c'est en partie grâce à la congruence entre, d'une part, la vision et les actions qu'il propose et, d'autre part, leurs aspirations. Nous l'avons souligné plus haut, l'entrepreneur doit chercher des convergences entre logique économique et logique sociale ; concrètement, il doit inscrire son projet de création dans un projet plus large recouvrant une utilité claire pour la communauté environnante.

La force d'entraînement des idées de l'entrepreneur est peut-être liée pour une part à leur originalité, mais elle dépend aussi du sens qu'elle donne au travail des collaborateurs. L'entrepreneur, à l'image de l'artiste, révèle « une nouvelle signification » (P. Pitcher, 1996, p. 49). Autrement dit, il se pose la question du sens des événements et des décisions et non pas seulement la question de leurs effets. Zaleznik (1992) caractérise le leader-entrepreneur comme prêtant attention à ce que les événements et décisions signifient pour autrui, alors que le manager s'intéresse à définir comment les décisions doivent être prises. Le sens est décliné non seulement en termes économiques et managériaux (par exemple, être leader sur un marché nouveau) mais relève également d'une vision plus large. A titre d'exemple, on peut rappeler le cas déjà évoqué de Thérèse Rieul qui a créé son entreprise pour « offrir une seconde chance » aux exclus des chemins tout tracés de la réussite sociale.

De manière générale, l'entrepreneur est animé par une grande vision à long terme et cohérente dans le temps (Zaleznik, 1992). « L'image est parfois floue, ajoute D. Godevert (1998), mais le champ de vision est large ». Cette vision lui permet d'indiquer le cap, un repère d'autant plus crucial pour ses collaborateurs que l'innovation exige au quotidien de négocier rapidement des virages et de revoir les solutions envisagées pour cause de contraintes ou d'événements imprévus.

Trois leaders (R. Branson, Virgin; J. Welch, General Electric; P. Barnevick, ABB) décrits par M. Kets de Vries (1996) et dont les entreprises se développent avec succès soulignent l'importance de la vitesse, au sens où « ils ont créé des environnements dynamiques, rythmés, dans lesquels les employés sont continuellement mis au défi et s'attendent à des actions et des résultats rapides »[1] (p. 490). Il ne s'agit pas pour autant de gérer par le stress, c'est-à-dire de créer des situations de stress susceptibles de motiver les salariés (N. Aubert, 1991), mais bien de mobiliser en montrant l'utilité sociale de l'entreprise. Celle-ci n'est pas mise en avant de manière instrumentale pour obtenir l'adhésion, mais parce que les entrepreneurs en sont sincèrement convaincus, et la vision partagée du sens de l'action facilite la résistance au stress inhérent à la situation de travail.

3. UNE LECTURE PSYCHANALYTIQUE DE L'ENTREPRENEUR

L'objet de cette partie est d'ouvrir notre propos à la psychanalyse pour tenter de relier les contributions de l'entrepreneur à l'organisation, telles que nous les avons décrites, à ses états psychologiques. Nous ne souhaitons pas, en cela, limiter l'entrepreneur à son explication psychanalytique, mais seulement éclairer la définition que nous en proposons. Si cette approche demeure, comme toute approche monodisciplinaire, partielle, on verra que, associée à la lecture gestionnaire que nous avons développée ci-dessus, elle légitime la proposition de méthodes pédagogiques spécifiques.

La psychanalyse est comprise ici comme cadre conceptuel général posant le lien fondamental entre l'inconscient d'un individu, son expérience lors des premières années de sa vie et ses relations à autrui, en particulier sa manière d'intervenir en entreprise.

La psychanalyse s'intéressant aux individus dans leurs relations à autrui, il semble réducteur d'utiliser ses concepts pour se limiter à analyser la personnalité de l'entrepreneur, sans accorder la même importance à la responsabilité des salariés de l'entreprise et aux dynamiques créées entre tous ses acteurs. C'est un point de vue dénoncé par certains psychanalystes comme trop restreint. Dans le cadre d'une lecture psychanalytique, il est nécessaire, selon L. Hirschhorn (1988) de concevoir une théorie qui permette de comprendre comment un groupe choisit et conditionne son leader.

Nous allons pourtant nous engager dans la voie de l'analyse de l'entrepreneur. Si cette voie est étroite, elle n'en paraît pour autant pas dénuée de pertinence dans le cadre que nous nous sommes fixé, « la santé mentale des cadres dirigeants (...) [pouvant] assurément avoir une influence capitale sur une organisation toute entière » (M. Kets de Vries et D. Miller, 1985, pp. 131-132). Cette influence sera développée en définissant non seulement les ressorts

[1] Traduction libre.

psychologiques qui permettent aux dirigeants d'agir en entrepreneurs, mais aussi les comportements névrotiques de certains d'entre eux. A ces différents types de leadership seront associées quelques-unes de leurs conséquences sur l'organisation.

3.1 Résister à l'angoisse et prendre des risques

D'un point de vue psychanalytique, l'ensemble des contributions décrites précédemment signifient que l'entrepreneur se caractérise par sa résistance à l'angoisse[1]. Etant parvenu à une maturité psychologique « adulte », il est suffisamment confiant pour aborder la réalité dans sa complexité (ses nuances, contradictions et changements permanents) et pour accepter de se fier à son imagination, à son intuition.

Intégrer les différentes dimensions de la réalité peut être relié directement à un premier type de prise de risque. L. Hirschhorn (1988), qui analyse ses expériences de consultant auprès d'entrepreneurs en se fondant sur la théorie kleinienne, caractérise cet acteur par son intégrité psychique, soit sa capacité d'intégrer son bon et son mauvais objet (ses qualités et ses défauts pour employer une simplification forcément abusive[2]). Cette capacité de l'entrepreneur lui permet de voir ses subordonnés comme à la fois bons et mauvais. Ainsi, il peut à la fois leur faire confiance, déléguer du pouvoir, et leur demander des comptes en les évaluant rationnellement. Prendre des risques, dans ce sens premier du terme, qui s'exprime ici dans la capacité d'accorder sa confiance et de déléguer du pouvoir, constitue une caractéristique du dirigeant « adulte ».

En particulier, les trois leaders évoqués plus haut (M. Kets de Vries, 1996), malgré leurs différences, possèdent en commun la volonté que leur entreprise soit à la fois centralisée et décentralisée, petite et grande, locale et globale. Ils conçoivent la réalité de leur entreprise comme apparemment contradictoire. De plus, les trois hommes ont fait en sorte que leurs salariés se sentent, comme eux, en situation de changement continu : « rien ne tue comme le succès » (p. 490) ; ils valorisent les idées qui questionnent l'existant.

Se fier à son imagination et à son intuition pour définir la stratégie d'une entreprise (ou pour engager cette dernière dans une direction à quelque échelle que ce soit) constituera une prise de risque d'un second type, reconnue généralement comme étant propre à l'entrepreneur. A. Zaleznick (1992) relie ce second type de prise de risque à la perception d'opportunités à saisir et de récompense prévisible. Cette capacité de perception provient, selon A. Zaleznick et d'après ses observations, davantage de la personnalité du leader que de choix conscients.

Les psychanalystes opposent l'entrepreneur au dirigeant névrosé dont nous reprenons les caractéristiques afin d'éclairer, par une description en creux, le profil de l'entrepreneur. Le dirigeant névrosé adopte inconsciemment des modes de défense contre l'angoisse, lesquels lui permettront de construire une représentation de la réalité évitant la prise de risque, de son point de vue. M. Kets de Vries et D. Miller (1985) retiennent six modes de défense et deux types de résistances, définies par S. Freud, qu'ils considèrent jouer un rôle primordial dans le blocage et l'entravement du changement : le refoulement, la régression, la projection, l'identification, la formation réactionnelle et le déni de la réalité ; les résistances à bénéfices secondaires et les résistances du surmoi[3].

---

[1] Angoisse au sens de la tension résultant des conflits internes à l'individu.

[2] Pour Mélanie Klein, *good* et *bad* « connotent la *qualité fantasmatique* attachée par le sujet aux objets externes et internes». Le vocable *good* recouvre ce qui tient du bien, de la bonté, du bien-être, de la bienveillance, tandis que l'adjectif *bad* signifie ce qui relève de la méchanceté, du mal, de la malignité et de la malveillance (notes de traduction, M. Klein, 1975)

[3] Dans le refoulement, « des souvenirs, des désirs, des émotions, des pensées, des souhaits sont exclus de la conscience (…), soustraits par conséquent à la connaissance claire » (p.100); la régression signifie une tentative de retour à un mode d'adaptation et de comportement infantile; « la projection consiste à nier une attitude ou un attribut qui (…) sont propres [à l'individu] » (p.101); dans l'identification, « le sujet emprunte à une autre personne ce qu'il croît être la manière de penser » (p.102); la formation réactionnelle fait apparaître des couples d'attitude contradictoires, une composante demeurant inconsciente, masquée (mais pas effacée) par l'amplification extrême de l'autre (rechercher l'harmonie à tout prix pour masquer un fort sentiment d'hostilité; transformer un besoin maniaque d'ordre en désordre indescriptible); comme son nom le suggère, le déni de la réalité consiste à nier une partie de la réalité si celle-ci déplait. Dans les résistances à bénéfices secondaires, l'individu satisfait son besoin de dépendance en obtenant de l'attention d'autrui; les résistances du surmoi « se caractérisent par un sentiment de culpabilité joint au souhait d'être puni pour ses péchés » (p.105).

Par exemple, M. Kets de Vries (1985) décrit les problèmes posés par le leadership de nombreux « entrepreneurs », au sens de propriétaires-dirigeants d'entreprises. Ces « entrepreneurs », le terme ne correspondant pas à notre définition, se caractérisent souvent par un besoin de contrôle et une suspicion très importants à l'égard de leurs collaborateurs. En phase de succès, ils se méfient particulièrement du monde qui les entoure et minimisent leurs résultats de peur d'être enviés par les autres et qu'un désastre ne survienne. En revanche, dans les moments difficiles pour leur entreprise, ils déploient une grande énergie pour remonter la pente. M. Kets de Vries analyse ce phénomène en termes d'angoisse, l'angoisse d'être des victimes, laquelle se trouve allégée par leur sentiment d'avoir payé le prix du succès. Il s'agit de ce qu'il a nommé, avec D. Miller (1985), une résistance du surmoi.

Par ailleurs, la projection de l'image grandiose que le dirigeant névrosé (narcissique précisément) se fait de lui-même dans un nombre restreint de subordonnés l'empêche de les évaluer rationnellement (L. Hirschhorn,1988). Pour L. Hirschhorn (1988), le défaut d'intégrité psychique que constitue la projection peut concerner de nombreux acteurs de l'entreprise et avoir des conséquences non seulement dans les relations du dirigeant avec ses collaborateurs, mais aussi pour la structure de l'entreprise et la dynamique des groupes de travail. Ainsi, une structure bureaucratique apparaît comme une défense contre l'angoisse que les risques inhérents à la gestion d'une entreprise font apparaître. Cette angoisse fait percevoir ces risques comme des menaces et non des défis. Il s'agit de diminuer l'angoisse en idéalisant un leader ou des compétences et en projetant son mauvais objet sur les autres services. Enfin, le phénomène de rivalité entre différents groupes d'une entreprise (rivalité non fondée sur des conflits « nécessaires » comme pourraît l'être les conflits entre propriétaire-dirigeant et salariés), peut être expliqué par une tentative de contenir l'angoisse du travail. Les conflits intra et intergroupes résultant de cette lutte contre l'angoisse sont irrationnels et ahistoriques.

La distinction faite par les psychanalystes entre dirigeants « adultes » et dirigeants névrosés se traduit pour A. Zaleznick (1992) par la définition de deux populations bien distinctes, leaders et managers. Au contraire du manager, dont l'instinct de survie domine le besoin de prendre des risques et qui tolère un travail routinier et pratique, le leader peut considérer ce travail comme ennuyeux. Intuitivement, cette typologie paraît rigide et ne pas rendre compte de la diversité des types de dirigeants rencontrés en entreprise. C'est ce que montre P. Pitcher (1994) qui y ajoute une troisième figure, très courante et négligée, selon elle : l'artisan. Par analogie avec l'artisan au sens premier du terme, l'artisan de P. Pitcher connaît suffisamment son métier pour adapter ses outils et ses actes aux circonstances. Les enquêtes de P. Pitcher en entreprises l'ont conduite à qualifier l'artisan de raisonnable, réaliste, sage et digne de confiance. Il apprécie de travailler avec des artistes-leaders, mais a du mal à « se transformer en robot » pour pouvoir collaborer avec les technocrates-managers. En termes psychanalytiques (dimension abordée mais non développée par P. Pitcher), l'artisan résiste à l'angoisse, il est « équilibré », et prend des risques, au sens premier du terme. Il se distingue par contre de l'artiste sur la prise de risque au second sens du terme, disposant de moins d'imagination que le leader. Pour résumer, alors que l'artiste-leader imagine, l'artisan expérimente et le technocrate-manager planifie. Mais P. Pitcher souligne que le manager ne redoute pas le changement, au sens de la modification des structures et procédures qu'il pratique souvent. Ce qui le différencie de l'artiste se situe plutôt dans les fondements qui motivent le changement. L'imagination de l'avenir, la vision de l'artiste, respectée et admirée par l'artisan, est rejetée par le technocrate car trop ancrée dans l'émotion et l'intuition.

3.2 Créer et tirer parti des opportunités

Pour A. Zaleznik (1992), les leaders ont plus de caractéristiques en commun avec les artistes, scientifiques et autres créateurs qu'avec les managers : « Quand les managers s'efforcent de limiter les choix, les leaders développent de nouvelles approches face à des problèmes anciens et élargissent les débats par de nouvelles options[1] » (p. 129). Comme on l'a vu, la capacité des leaders à affronter l'angoisse inhérente à la vie de l'entreprise leur permet de ne pas dépendre

[1] traduction libre

de mécanismes de défense qui maintiennent dans une vision figée de la réalité et conduisent à adopter des comportements répétitifs. Mais le fait que les leaders n'aient pas recours à ces modes de défense est une condition nécessaire à la créativité mais non suffisante. La créativité du leader relève aussi du combat permanent qu'il mène contre la névrose. L'impulsion de l'œuvre de l'artiste (au sens commun et au sens de P. Pitcher de leader-entrepreneur) « peut provenir de l'énergie déployée pour combattre une dépression anormalement forte. La perte provisoire d'intérêt pour le monde extérieur, caractéristique de la dépression, peut provoquer une activité d'une intensité correspondante dans l'univers intérieur. » (pp. 60-61).

Une telle acception de la créativité du leader est cohérente avec la définition que P. Pitcher donne de l'artisan. Il semble plus « équilibré », plus stable que l'artiste, car il n'a pas à lutter contre la dépression, et dans le même temps il ne possède pas la fantaisie, l'intuition, l'imagination et la qualité de visionnaire qui caractérise l'artiste, toutes qualités qui permettent à celui-ci de créer de grandes oeuvres. L'artisan est un homme de tradition, de savoir-faire. Il est créatif dans ses activités courantes, mais n'est pas visionnaire, comme le leader qui imagine l'avenir. De même, il s'adapte à des situations nouvelles, tout en prenant garde de ne pas sous-estimer la permanence des phénomènes : c'est, en quelque sorte, un gardien des traditions au sens noble du terme.

Le combat permanent contre la névrose explique, d'après A. Zaleznick (1992) les résultats très variables du leader sur le court terme, son inégale créativité. Pour cet auteur, l'affirmation du leader comme créateur nécessite qu'il noue des relations personnelles déterminantes avec des « maîtres ». Ainsi, des leaders potentiels qui n'auraient pas bénéficié de cette opportunité peuvent demeurer dans l'ombre. Les managers entretenant des relations plus détachées avec autrui sont moins dépendants de l'influence de relations intenses avec quelques personnes privilégiées. Mais ils ne sont pas plus créatifs que les leaders, au contraire, car ils ont recours aux mécanismes de défense que l'on a énoncés.

On peut définir la capacité de l'entrepreneur à s'adapter à des situations nouvelles (au sens où il tire parti des opportunités qu'il perçoit) comme étant étroitement liée à sa créativité. En effet, la personne créative, qui ne dépend pas de mécanismes de défense contre l'angoisse, dispose ainsi d'énergie psychique pour créer, c'est-à-dire saisir des opportunités internes d'analogie et de naissance du nouveau. La personne qui s'adapte à des situations nouvelles possède l'énergie psychique qui lui permet de tirer parti d'opportunités externes, qu'elle perçoit en partie grâce à son intuition et à son imagination. A. Zaleznik (1992, p. 133) aborde ces caractéristiques du leader par l'histoire de sa vie : il s'est développé à travers une recherche de maîtrise de soi, laquelle le pousse à lutter pour des « changements psychologiques et sociaux ». On peut rapprocher les changements psychologiques de la créativité et les changements sociaux de la saisie d'opportunités. Pour sa part, le manager s'est développé à travers la socialisation, laquelle le prépare à guider les institutions et à maintenir l'équilibre des rapports sociaux.

3. 3 Mobiliser les énergies et donner du sens au travail de ses collaborateurs

Le potentiel de stimulation provient tout d'abord de l'énergie que possède l'entrepreneur lui-même. Cette énergie s'exprime sous la forme d'un enthousiasme (P. Pitcher, 1994) ancré dans ses désirs (A. Zaleznik, 1992). Ainsi, les trois leaders décrits par M. Kets de Vries (1996) dégagent de l'enthousiasme et tentent de créer un « climat d'innovation » dans leurs entreprises en apportant non seulement un soutien financier aux projets mais aussi un soutien émotionnel aux porteurs de projets. Ils accordent le droit à l'erreur et cherchent à mettre du « fun » dans le travail : « Et comme vous le diront les étudiants en créativité, l'enjouement et la créativité sont étroitement liés[1] » (p. 489). Cet enthousiasme fréquent, s'inscrivant dans le combat permanent du leader contre la névrose, n'est pas permanent. Il fait place le reste du temps à la déprime, pouvant aller jusqu'à la maniaco-dépression (P. Pitcher,1994).

A. Zaleznick (1992) et P. Pitcher (1994) situent précisément dans l'implication émotionnelle au travail une des différences fondamentales entre leader-artiste et manager-technocrate. Alors que le leader a une perception intime de l'Autre, fait preuve d'empathie et d'intuition, ce qui lui

[1] Traduction libre.

permet de motiver ses collaborateurs, le manager entre en relation avec autrui en fonction de son rôle dans l'entreprise, il est « froid » donc peu motivant pour ses collaborateurs. C'est pourquoi P. Pitcher affirme que les technocrates, s'ils ont un rôle important à jouer dans les organisations, ne devraient pas diriger des équipes. Ils ne devraient pas avoir de pouvoir mais de l'influence.

4. LA FORMATION DES ENTREPRENEURS

Dans cette dernière partie, nous précisons différents aspects de la formation d'entrepreneurs, soit le public, les objectifs et surtout les méthodes de la formation que nous proposons.

4.1 Le public des formations

Le concept élargi d'entrepreneur défini précédemment renvoie à des comportements, à des manières de s'inscrire dans l'organisation, publique ou privée, plutôt qu'à des connaissances disciplinaires ou un métier précis. Par conséquent, la formation d'entrepreneurs concerne tout autant l'Université que les Grandes Ecoles de gestion et d'ingénieurs. De même, elle ne s'adresse pas de manière exclusive aux porteurs de projets de création d'entreprise mais à l'ensemble des étudiants.

La question se pose alors de savoir si l'on peut former ce vaste public à l' entrepreneuriat. Si l'on en croit les psychanalystes, les caractéristiques de l'entrepreneur se sont construites au fil de son histoire, qui, à l'entrée de l'enseignement supérieur, est déjà bien entamée, notamment en ce qui concerne le développement de capacités de résistance à l'angoisse. La formation à l'entrepreneuriat, au sens où nous l'avons défini, relève de la formation du caractère et commence dès les petites classes. Mais cette réserve ne peut occulter la responsabilité des enseignants de l'Université et des Grandes Ecoles, car il semble possible à ce stade d'influer sur l'émergence d'entrepreneurs potentiels. Les enseignants peuvent dans le cadre de ces institutions travailler avec les étudiants sur leurs interactions avec autrui, l'appréhension de la nouveauté, le passage à l'action, etc. Tous n'ont pas de prédispositions à devenir entrepreneurs et d'ailleurs, il ne s'agit pas de former uniquement ce profil, ne serait-ce que parce que les organisations, selon les circonstances, leur stade d'évolution ou d'autres paramètres, ont aussi besoin d'artisans, tels que les décrit P. Pitcher, et de managers.

Ainsi, la formation que nous proposons vise à faire émerger des entrepreneurs et des artisans, lesquels, rappelons-le, présentent certains traits similaires à ceux des entrepreneurs qu'ils complètent efficacement dans le travail quotidien en commun. Elle s'adresse aussi à ceux qui se comportent en managers, non pour tenter vainement de les transformer en entrepreneurs, mais pour ouvrir leur esprit et leur apprendre à accepter la collaboration avec des entrepreneurs et artisans. En effet, les études de cas de P. Pitcher montrent que lorsque des managers atteignent des postes de pouvoir, ils tendent à remplacer les entrepreneurs et artisans sous leur responsabilité hiérarchique par d'autres managers usant des mêmes approches qu'eux. Cette homogénéisation des compétences s'opère au détriment de la créativité de l'entreprise. L'objectif est donc de faire évoluer tous les étudiants de manière à susciter une meilleure synergie entre leurs qualités propres. En ce qui concerne les méthodes pour atteindre ce but, nous proposons, en nous appuyant sur l'expérience de l'un des auteurs, le tutorat ainsi que la pédagogie par projet.

4.2. Le tutorat

A. Zaleznik (1992) nous met sur la piste de méthodes favorisant l'émergence d'entrepreneurs en affirmant que ceux-ci se développent dans des relations privilégiées avec des « maîtres », relations investies émotionnellement. Dès lors, le tutorat, fondé sur le lien interpersonnel, semble particulièrement intéressant.

Le tutorat d'un étudiant par un enseignant peut être réalisé dans le cadre de l'apprentissage, lors duquel l'étudiant-apprenti développe une expérience professionnelle parallèlement à la poursuite de ses études supérieures. Un des auteurs possède quatre ans d'expérience d'un tel

tutorat à l'ESSEC, réalisé dans le cadre d'une triade étudiant-apprenti/professeur-tuteur/cadre d'entreprise-maître d'apprentissage.

4.2.1 Les objectifs et le cadre institutionnel de l'apprentissage

L'apprentissage à l'ESSEC, au sens de l'alternance études/expérience en entreprise, a pour objectifs d'une part, de faire connaître l'entreprise aux étudiants-apprentis et, d'autre part, de faire en sorte qu'ils s'approprient les connaissances acquises en cours en les mettant en œuvre dans l'entreprise. Ainsi, une maturation de l'étudiant est recherchée, laquelle lui permettra d'être opérationnel rapidement lors de son entrée sur le marché du travail à temps plein. L'opérationnalité dont il s'agit se veut plus qu'une application de concepts et méthodes appris en cours, mais le recours à ceux-ci, et la capacité d'en proposer de nouveaux, dans le cadre d'une réflexion adaptée à chaque contexte d'action particulier. L'opérationnalité ainsi définie recouvre l'ouverture d'esprit, la créativité et l'orientation vers l'action.

La formule de l'apprentissage est volontairement choisie par l'étudiant qui possède par ailleurs d'autres opportunités d'acquérir de l'expérience en entreprise. En ce qui concerne le choix du tuteur, il peut soit s'adresser lui-même à un enseignant précis, soit s'en remettre au Centre de Formation des Apprentis (CFA) pour lui en proposer un. De même, les professeurs peuvent s'investir ou non dans le tutorat de manière générale et dans un tutorat particulier.

Les apprentis doivent rendre des comptes (choix de cours, compte rendus d'expérience en entreprise) périodiquement au CFA de l'institution de formation et organiser quelques rencontres clés entre les membres de la triade. Dans l'entreprise, ils s'inscrivent dans les procédures d'évaluation classique des cadres.

Le tuteur, pour sa part et après discussion avec les autres membres de la triade, doit valider la définition de mission de l'apprenti, ainsi que chacune des deux années d'apprentissage.

Le cadre institutionnel ainsi défini comporte quelques étapes-repères dans le déroulement de l'expérience, sans toutefois enfermer celle-ci dans un cadre rigide. Ainsi, les interactions entre les membres de la triade évoluent-elles en fonction des désirs, besoins et objectifs des uns et des autres.

4.2.2 Caractérisation de la relation apprenti-tuteur

L'interaction apprenti-tuteur constitue une composante de la triade qui peut être développée principalement à la demande de l'étudiant. Les motivations exprimées peuvent être multiples : vouloir proposer au maître d'apprentissage une mission différente de celle définie a priori (comportant plus de responsabilités, se déroulant selon une alternance différente, etc.), faire connaître au tuteur le déroulement de son expérience de façon à la situer par rapport à d'autres, demander des conseils en termes de choix de cours, résoudre un problème ponctuel vécu en entreprise, exprimer un malaise dont les causes lui paraissent floues, etc. Le tuteur se situe alors en position d'écoute par rapport à la demande formulée pour pouvoir en comprendre le sens, le contexte, les acteurs concernés et ainsi identifier les enjeux de la demande.

Selon les cas, cette première phase de l'interaction permettra à l'apprenti de proposer lui-même une ou des solutions qui auront émergé à ses yeux. Dans d'autres situations, le tuteur joue le rôle d'un guide en conseillant l'apprenti. Dans certains cas, celui-ci peut avoir des idées pour enrichir sa mission mais ne pas savoir comment les faire passer auprès de son maître d'apprentissage. La discussion avec le tuteur seul peut le rassurer quant à l'intérêt et à la pertinence de ses propositions le cas échéant, toutefois pas assez pour qu'il ose les formuler à son maître d'apprentissage. Une rencontre de la triade à ce sujet, lors de laquelle le tuteur aborde ces propositions, peut lever l'angoisse de l'apprenti et lui permettre ensuite de devenir davantage autonome dans la gestion de sa mission.

Si le tuteur est sensible à la personnalité de chaque étudiant, ce n'est cependant pas un psychothérapeute. En position d'écoute, il accompagne et guide l'étudiant dans la réalisation d'une mission concrète qui constitue l'objet de leur interaction. Dans cette interaction, les questions rencontrées peuvent être d'ordre technique, mais la dimension technique n'est pas isolée de son contexte et donne lieu à des réflexions d'ordres différents. En particulier, le tutorat d'un étudiant en apprentissage amène l'enseignant à discuter avec l'apprenti de sa mission en entreprise au sens strict du terme, de la manière dont l'apprenti se l'approprie et en

comprend les enjeux pour l'entreprise et pour lui-même, s'insère dans l'entreprise et en comprend l'histoire, la culture, les procédures écrites et pratiquées, la place sur le marché, etc. Toutes réflexions qui lui permettront de mieux saisir des opportunités. Le tuteur suggère la réflexion sur des enjeux que l'apprenti ne perçoit pas a priori, ou ne formule pas comme tels, et qui pourtant sont déterminants pour son expérience. La place et le sens que cette mission prend dans le cursus scolaire et le projet professionnel de l'apprenti sont également discutés, au moins pour éclairer celui-ci dans ses choix de cours.

Dans de rares cas problématiques, le tuteur peut susciter vivement le dialogue avec l'apprenti qui s'enferme dans ce qu'il vit comme un échec indicible. Il s'agit alors de trouver ensemble, et ensuite avec le maître d'apprentissage, les moyens concrets de modifier le cadre de l'apprentissage (le type d'alternance, la position de l'apprenti dans l'équipe de travail, ses relations avec son maître d'apprentissage, etc) quand celui-ci ne permet pas la réalisation de la mission dans de bonnes conditions.

Quoi qu'il en soit, le tuteur n'utilise pas, comme le thérapeute d'inspiration analytique, les outils du transfert et du contre-transfert dans son interaction avec l'apprenti. Il se situe dans le présent de l'expérience de l'apprenti pour l'aider à la réussir de son point de vue et du point de vue de l'entreprise.

4.2.3 Contributions du tuteur et résultats

La rétribution pécuniaire permet au tuteur de dégager une disponibilité pour ce travail qui peut représenter un investissement important en temps. Cette disponibilité temporelle doit s'accompagner d'une disponibilité aux personnalités variées des étudiants, laquelle permet au tuteur de se placer en position d'écoute. Une telle écoute mobilise sa sensibilité, qu'il ne cherche pas à dissimuler derrière un savoir institué en écran. Respectueux de la personnalité de chacun, il contribue à forger la confiance et la résistance à l'angoisse de l'apprenti, ressorts de l'entrepreneur.

Pour cela, il apparaît nécessaire qu'il possède une connaissance de soi suffisante pour aider les étudiants à lever les obstacles qu'ils rencontrent dans leur expérience, sans projeter dans ces situations ses propres ambivalences, résistances et conflits (G. Palmade, 1994, p.107).

L'apprenti choisit, est libre, de plus ou moins s'investir dans l'interaction avec son tuteur. Notamment, selon qu'il a plutôt un caractère de manager, d'entrepreneur ou d'artisan, l'interaction sera très différente. Les fruits des interactions avec différents étudiants peuvent donc être difficilement comparés. C'est d'ailleurs une des qualités du tutorat que de proposer un lieu confidentiel qui ne se situe pas dans un contexte de rivalité ni d'exposition au regard d'autrui. Cette confidentialité permet en particulier l'analyse conjointe des processus d'apprentissage dans lesquels s'engage l'étudiant. La nature de l'interaction tuteur-apprenti dépend en grande partie de la personnalité et de la responsabilité de ce dernier. L'expérience d'un des auteurs montre que chaque étudiant a progressé au sortir de l'apprentissage, en termes d'analyse de son expérience, de ses réussites et de ses échecs, qu'il tolère mieux qu'avant, et tente ou réussit à transformer en force personnelle bénéfique pour l'avenir. Cette progression va dans le sens de la connaissance que l'apprenti a de lui-même, lui offrant la possibilité de s'insérer de manière responsable dans la société et dans l'entreprise en particulier, en y apportant sa valeur ajoutée propre, sans chercher à se mouler dans un modèle, qui, reproduit à l'infini, deviendrait desséchant.

Ainsi, le tutorat facilite l'insertion de l'apprenti dans une équipe, qui ne prend son sens (ouverture à de nouveaux champs du possible, réalisations d'envergure) que si les différentes individualités et compétences y sont reconnues. Enfin, une telle démarche pédagogique contribue à ouvrir l'esprit de l'ensemble des étudiants, y compris ceux qui tendent plutôt à se comporter en managers, en leur permettant de relativiser la vérité qu'ils croient détenir ou cherchent à détenir.

Pour employer une typologie classique, le tutorat constitue un espace privilégié dans lequel sont mobilisés tout à la fois le savoir, le savoir-faire et le savoir-être de l'étudiant. S'y construisent la conscience, pour l'étudiant, de leur nécessaire interaction dans la réussite de ses projets professionnels ainsi que la conscience de sa responsabilité dans cette interaction.

4.3 La pédagogie par projet

Par ailleurs, la pédagogie par projet mise en œuvre dans le cadre de séminaires, à condition qu'elle fasse une place à l'évolution comportementale individuelle et collective des participants, permet également l'émergence d'entrepreneurs, comme le montre l'expérience d'un des auteurs. Ces séminaires visent à la construction d'une problématique sur un thème donné ou à la réalisation d'une étude pour un partenaire (organisation, entreprise) extérieur à l'institution de formation. L'expérience d'animation de tels séminaires montre que l'apprentissage des étudiants peut s'apparenter à celui observé dans le tutorat, à condition que l'animateur crée un espace de rencontre avec les étudiants individuellement en dehors des séances de groupe.

4.3.1 Groupes de projet ou groupes d'évolution ?

Les chercheurs en pédagogie différencient les groupes de projet des groupes d'évolution (G. Palmade, 1994). Dans le cadre d'une méthode de projet, une pédagogie active est mise en oeuvre qui vise à ce que les participants acquièrent un savoir et un savoir-faire émergeant comme nécessité dans l'étude d'un problème. Ces savoirs et savoir-faire sont construits par le groupe qui découvre ainsi les potentialités du travail en commun. L'enseignant y joue un rôle d'animateur, facilitateur et régulateur. En revanche, l'objectif du groupe d'évolution est d'ordre psychosociologique. Il ne s'agit pas de résoudre un problème extérieur au groupe comme précédemment, mais de permettre à chacun et à tous d'évoluer, au sens de mieux se connaître pour affronter avec moins d'angoisse les diverses situations de la vie. L'enseignant joue ici le rôle d'un psychothérapeute qui se base en particulier sur les relations ambivalentes que les participants entretiennent avec lui, sur les conflits et régressions que ces relations font naître, pour permettre aux participants d'évoluer.

Les critiques émises par rapport aux groupes de projet relèvent de la superficialité de l'implication des participants dans leur évolution personnelle et collective. Celles qui concernent les groupes d'évolution portent sur l'incompatibilité de l'acquisition de connaissances et des phénomènes de conflits et régression.

4.3.2 Les séminaires animés

L'émergence d'entrepreneurs semble facilitée par l'animation de séminaires menés dans le cadre d'une pédagogie par projet qui fasse une place à l'évolution psychosociologique des étudiants. Cette hypothèse est proposée, suite à l'animation d'une dizaine de séminaires de ce type par un des auteurs, en s'appuyant sur le suivi de l'évolution des participants tout au long des séminaires, quelquefois également plusieurs mois ou années plus tard lors de discussions individuelles. Ces séminaires visent à l'étude d'un problème particulier, soit à la construction d'une problématique sur un thème de société, soit à la réalisation d'une enquête dans le cadre d'un partenariat avec une organisation extérieure à l'institution de formation. Dans les deux cas, ils donnent lieu à la rédaction d'un document collectif, mémoire ou rapport, par les étudiants. Il s'agit d'une pédagogie par projet au sens où une partie des savoirs et savoir-faire est construite par les étudiants (discussions, exposés, comptes rendus d'entretiens, fiches de lecture, etc). Toutefois, l'enseignant apporte également une partie de ces connaissances, à des moments estimés opportuns. Ces connaissances peuvent être utilisées entièrement ou partiellement par l'ensemble du groupe pour la réalisation du projet, ou bien n'intéresser que certains participants qui souhaitent approfondir certaines dimensions non développées par le groupe. Le groupe n'est donc pas considéré comme une entité homogène mais comme un collectif d'individus aux motivations différentes qui peuvent d'autant mieux réaliser un projet commun que ces motivations sont reconnues. Cette reconnaissance passe également par une attention particulière de l'animateur à chacun, à son histoire, sa formation préalable, ses objectifs professionnels, sa manière d'interagir avec autrui... de façon à ce que la possibilité de s'enrichir personnellement lui soit offerte tout en valorisant ses compétences et réflexions dans la réalisation du projet commun. Le nombre de participants n'excède donc pas une vingtaine.

A une ou plusieurs phases des séminaires, les étudiants vivent des périodes de doute et d'angoisse quant à la qualité de leur projet à venir. Cette angoisse est surtout perçue par l'animateur à la fin de la période de revue de littérature et de débat pour le premier type de séminaires ou de la période de recueil de données pour le second. En effet, l'étape suivante est

celle de la création, de la construction d'une problématique ou de la proposition d'une grille d'analyse : comment apporter de la logique, de l'ordre, du sens au foisonnement d'idées émises et de données présentes ? Quel va être l'intérêt et l'apport spécifique de ces recherches ? Un certain découragement des étudiants est vécu devant l'ampleur de la tâche à leurs yeux, pour certains même un désespoir, qui peut se traduire différemment, en particulier par le retrait ou par l'agressivité. La confiance dont l'animateur fait alors preuve, dans les étudiants comme dans le travail réalisé et les résultats qui vont être obtenus, est ici essentielle. C'est sa propre résistance à l'angoisse qui est en jeu et sur laquelle vont s'appuyer les étudiants pour avancer dans leur travail, et s'apercevoir qu'ils sont eux-mêmes capables de dépasser leur angoisse pour créer. L'animateur montre la portée du travail réalisé, son sens, tout en circonscrivant ses limites.

L'animateur pourrait aussi tenter de réduire immédiatement l'angoisse vécue par les étudiants, ce qui serait possible en réduisant le champ des idées émises et en cadrant lui-même les données recueillies. Mais alors les étudiants n'expérimenteraient pas une création, avec toutes les difficultés qui lui sont inhérentes, et confieraient la responsabilité du résultat, et plus généralement du séminaire, entièrement à l'enseignant.

En plus de l'appui fourni par l'animateur au groupe en termes de confiance, des interactions individuelles avec les étudiants sont souvent nécessaires pour qu'ils puissent passer de l'angoisse à la création. Leurs réactions sont écoutées, situées dans le contexte de l'avancement du projet, lequel est explicité. Ainsi, l'interaction permet souvent une reformulation de ses réactions par l'étudiant qui, ses peurs exprimées et relativisées, trouve l'énergie pour les dépasser et créer. D'autres fois, ce soutien n'est pas suffisant pour dépasser l'angoisse qui s'exprime en particulier par une agressivité plus ou moins voilée par rapport à l'animateur et par un retrait par rapport au groupe. Elle peut éventuellement s'atténuer quand le projet aboutit et est perçu comme réussi par le groupe.

L'objectif principal des séminaires n'est donc pas l'évolution psychosociologique des étudiants comme dans le cas des groupes d'évolution, mais une place est faite à cette évolution à certains moments clés des séminaires, afin que les étudiants fassent l'expérience de la prise de risque et de la créativité dans la réalisation d'un projet.

4.3.3 Contributions de l'animateur et résultats

L'angoisse se présente de manière plus lourde lors de tels séminaires que dans le cadre du tutorat, du fait qu'elle émane d'un groupe. Une telle approche pédagogique sous forme de séminaires est donc risquée. Une manière de réduire le risque consiste à offrir le choix aux étudiants d'y participer ou non, en toute connaissance de cause (en l'occurrence de méthode). De plus, il est souhaitable qu'ils puissent abandonner le séminaire en cas de problème important. Malgré ces précautions, le risque demeure présent, l'animateur ne maîtrise pas entièrement la situation et doit faire face à cet inconnu. Ainsi, en plus de la disponibilité à la diversité des personnalités des étudiants dont il doit faire preuve comme le tuteur, l'animateur doit, plus encore que le tuteur, résister à l'angoisse et chercher lui-même à la transformer en œuvre de création.

L'animateur n'a pas à être formé en psychothérapie puisqu'il ne s'agit pas d'un groupe d'évolution, mais sa sensibilité doit être suffisamment développée pour accepter les contraintes de cette pédagogie. Ses contributions sont en ce sens assez similaires à celles du tuteur. Si cette démarche est risquée et demande un engagement important de l'animateur, elle est très gratifiante pour lui quand, en fin de séminaire, il discute avec les étudiants de leur expérience et découvre leur fierté d'avoir pu assumer un risque, ce qui leur a permis d'aboutir à des résultats dont ils avaient douté auparavant.

CONCLUSION

En conclusion, nous souhaitons insister sur la nécessité de former des entrepreneurs, ou entrepreneurs-leaders, tels que nous les avons définis, car ils correspondent tant aux besoins de notre société en mutation qu'à ceux des organisations en évolution rapide. Ils apparaissent mieux à même de conduire le changement que les gestionnaires (ou managers, au sens de A.

Zaleznik) qui sont pourtant plus nombreux à posséder du pouvoir dans les organisations (P. Pitcher, 1995).

L'émergence d'entrepreneurs peut être favorisée dans l'enseignement supérieur grâce à des méthodes pédagogiques qui, comme le tutorat et l'animation de séminaires présentés ici, s'intéressent non seulement à la formation des étudiants en termes d'acquisition de connaissances mais aussi à l'interaction des étudiants avec l'enseignant, et avec le groupe le cas échéant, dans le processus d'acquisition de connaissances. Ainsi, ces méthodes sont-elles davantage caractérisées par les interactions qui s'y jouent et l'acceptation de celles-ci par le tuteur ou animateur que par un ensemble de techniques et procédures qui les feraient rentrer dans telle ou telle catégorie pédagogique. L'objectif étant de former des personnes, les méthodes proposées aboutissent à un apprentissage de l'ensemble des étudiants, lesquels en tireront des bénéfices différents selon les caractéristiques de leur personnalité. Ces méthodes peuvent paraître a priori difficiles à mettre en œvre : elles demand ent un investissement temporel et personnel important de l'enseignant et un cadre institutionnel suffisamment flexible pour les mettre en œvre. Mais l'enjeu n'en vaut -il pas l'effort dans un pays souvent décrit de l'étranger, non sans raison, comme hermétique sinon réfractaire à l'esprit d'entreprise ?

BIBLIOGRAPHIE

Alter N., *Sociologie de l'entreprise et de l'innovation*, PUF, Paris, 1996

Alter N., « Les innovateurs sont-ils des déviants ? », *Sciences Humaines*, n° 94, mai 1999, pp. 34-37.

Aubert N., « Le stress du chaos et la brûlure du succès », *Revue Française de Gestion*, n°86, novembre-décembre 1991.

Boltanski L., Thévenot L., *De la justification. Les économies de la grandeur*, nrf Gallimard, Paris, 1991.

Bouchiki H., Kimberly J., *Entrepreneurs et gestionnaires. Les clés du management entrepreneurial*, les Editions d'organisation, Paris, 1994.

Boutillier S., Uzunidis, D., *La légende de l'entrepreneur. Le capital social ou comment vient l'esprit d'entreprise*, Paris, Syros, 1999.

Casson M., *L'entrepreneur*, 1982 (trad. française : Economica, Paris, 1991).

Centre des jeunes Dirigeants d'Entreprise, *L'entreprise au XXIe siècle*, Flammarion, 1996.

Chevrier S., « Créer son entreprise pour créer son emploi ? », *Revue Française de Comptabilité*, n° 299, avril 1998, pp. 88- 96.

Degrave P., « Economie et société : la divergence », *Les Echos*, 20 avril 1999, p. 64.

Dermagne J., *Révolution chez les patrons*, Bayard, Paris, 1995.

Deschamps P. M., « La mort du contrat à durée indéterminée », *L'entreprise*, mars 1994, pp. 100-103.

Dolmière D., Vacher, B., «*Former des entrepreneurs en France. Un exemple dans une école d'ingénieurs* », colloque « Entrepreneuriat et Enseignement », Lille, novembre 1999.

Drucker P., *Les entrepreneurs*, Hachette, Paris, 1985.

Etchegoyen, A., *Le temps des responsables*, Julliard, Paris, 1993.

Ginsbourger, F., « Trois PDG contre l'exclusion. l'emploi, sa gestion et les investissements de productivité », *Gérer et comprendre*, Mars 1996, pp. 49-60.

Goeudevert D., *Comme un oiseau dans l'aquarium. Un Français réussit en Allemagne*, Bayard, Paris, 1998.

Hirschhorn L., *The Workplace Within - Psychodynamics of Organizational Life*, Cambridge: The MIT Press, 1988.

INSEE, *Annuaire Statistique de la France*, Ed. INSEE, Paris, 1998.

Kets de Vries M., «The Dark Side of Entrepreneurship », *Harvard Business Review*, novembre-décembre 1985.

Kets de Vries M. et Miller D., *L'entreprise névrosée*, Paris: McGraw-Hill, collection Stratégie et management, 1985 (traduction de l'édition en anglais de 1984).

Kets de Vries M., « Leaders Who Make a Difference », *European Management Journal*, vol 14, n°5, octobre 1996.

Mintzberg H., « Training Managers, not MBA's », *Mintzberg On Management : Inside our Strange World of Organizations*, Free Press, chap. 5, 1989.

Montmorillon (de) B., « L'université a son mot à dire », *Management et Conjoncture Sociale*, n° 391, 22 juin 1992, pp.20-24.

Palmade G., *Les méthodes en pédagogie*, PUF, Que sais-je?, Paris, 1994.

Pinchot G., *Intraprendre*, Les éditions d'organisation, Paris, 1986.
Pitcher P., *Artistes, artisans et technocrates dans nos organisations - Rêves, réalités et illusions du leadership*, Montréal: Editions Québec/Amérique, 1994.
Pitcher P., « Eloge de l'anormalité : le leader comme artiste », *Gestion « Habiletés de direction »*, coll. « Racines du savoir », 1996, pp. 46-57.
Santi M., « L'entrepreunariat un défi à relever », *L'école des managers de demain*, Les professeurs du Groupe HEC, Economica, Paris, 1994, chap. 27, pp. 403-422.
Say J.-B., *Cours d'économie politique*, Flammarion, Paris, 1996.
Schumpeter J. A., *Théorie de l'évolution économique*, Dalloz, Paris, 1935.
Zaleznik A., « Managers and Leaders: Are they Different? », *Harvard Business Review*, mars-avril 1992 (première publication dans la revue en mai-juin 1977).

L'INGENIEUR REPRENEUR D'ENTREPRISE : UN ENSEIGNEMENT A DEVELOPPER

DESCHAMPS Bérangère,
Ecole supérieure des Affaires
Laboratoire du CERAG
Université Pierre Mendès France
BP 47
Domaine universitaire
38040 Grenoble cedex 9
Téléphone-Télécopie : 04 76 17 14 72
Email : berangere.deschamps@wanadoo.fr

« En France, l'intérêt pour le phénomène de création d'entreprise semble cyclique. Récemment, au plus haut niveau des instances politiques de notre pays, l'initiative était encouragée. Force est de souligner l'importance du problème [...] et nombre d'études démontrent l'impact économique et social de l'initiative » (Verstraete, 1998, p 667). L'auteur, à l'instar de Saporta (1994), insiste sur la prise en compte par les institutions, dans les années 90, de l'importance de la création d'entreprise et pose la question de la légitimité de cette préoccupation pour le phénomène de création d'entreprise. Pour Ettinger (1989), cet intérêt s'explique par le fait que « les décideurs publics se rejoignent pour prêter au phénomène de natalité des entreprises une série de vertus salvatrices ayant principalement pour noms emplois et innovation technologique ». D'ailleurs, dès 1978, l'opération est « prise en otage » par le politique puisque Raymond Barre déclarait « le problème de l'emploi serait résolu si chaque chômeur créait son entreprise » (Sénicourt, 1985).

Dès la fin des années 70 donc, la création d'entreprise est considérée comme LA solution pour réduire le chômage. Cependant, par la suite, des réserves ont été émises sur cette réponse car, d'une part, les connaissances du domaine de l'entrepreneuriat ont été plus précises et plus nombreuses et ont laissé apparaître la complexité de l'opération ; d'autre part parce que les chiffres concernant les créations sont en baisse (moins 8,75 % de 1989 à 1995 (ANCE, 1996)) et qu'une menace non négligeable pèse sur les emplois (Saporta, 1994). Une entreprise sur deux, en effet, n'existe plus sous sa forme initiale 5 années après sa création (Bonneau et Francoz, 1996).

Les vertus salvatrices en matière d'emplois prêtées aux créations d'entreprise semblent donc sinon remises en cause, du moins fortement relativisées. Or, la reprise d'entreprise par une personne physique apparaît être un autre type d'initiative entrepreneuriale qui mérite également d'être encouragé par les instances politiques. En effet, reprendre représente un enjeu essentiel puisque chaque année 50 000 emplois sont perdus avec la fermeture de PME pour lesquelles « les dirigeants n'ont pas su ou pu trouver de solutions au problème de leur transmission » (Papin, 1996) ; cette dernière opération est d'ailleurs qualifiée de « talon d'Achille » des entreprises par Donckels (1989).

En France, la plupart des reprises d'entreprises concerne de petites unités, susceptibles d'être rachetées par un particulier. Nombre de ces firmes requiert des compétences techniques de haut niveau. Or, les ingénieurs français représentent un potentiel exceptionnel de repreneurs. Et il existe aujourd'hui un nombre non négligeable de cédants qui ne savent pas à qui transmettre leur entreprise, dont les domaines d'activités semblent correspondre aux compétences des ingénieurs. Cependant, nous pouvons nous demander dans quelle mesure les ingénieurs sont-ils intéressés par l'entrepreneuriat ?

Les principales causes d'échec des reprises d'entreprise par les personnes physiques sont liées à l'opacité du marché (où l'offre et la demande ne savent pas comment se rencontrer), ou à des problèmes relatifs à la gestion des entreprises (évaluation du prix de la firme, gestion courante, management de la reprise) (BDPME, 1998). S'agissant des ingénieurs, il est intéressant de chercher à savoir avec quels domaines de la gestion ils sont familiarisés.

La reprise d'entreprise par les ingénieurs est une pratique qui s'inscrit dans une démarche entrepreneuriale mais l'objet de notre article n'est pas ici de rappeler ce qu'est un entrepreneur, ni quelles sont ses principales caractéristiques. Le sujet a déjà été longuement exploré, même si un consensus entre les auteurs n'est toujours pas établi[1].

Nous nous attacherons à démontrer que la reprise d'entreprise devrait être encouragée par les instances politiques au même titre que la création ex nihilo (titre 1) ; dans ce cadre et compte tenu des caractéristiques techniques d'un certain nombre d'entreprises à reprendre, nous ferons de l'ingénieur un repreneur idéal (titre 2), mais dont les compétences en gestion et la sensibilisation au regard de la reprise d'entreprise sont peut-être insuffisantes (titre 3). Nous appuierons nos propos, dans cette dernière partie, sur des entretiens menés à titre purement exploratoire auprès de 23 ingénieurs jeunes diplômés ayant poursuivi leurs études en troisième cycle de gestion.

1. LA REPRISE D'ENTREPRISE PAR UNE PERSONNE PHYSIQUE : UN ENJEU ECONOMIQUE ET SOCIAL ESSENTIEL

Dans toute la littérature académique et pratique à notre disposition sur l'entrepreneuriat, deux types d'opérations sont principalement évoqués : la création ex nihilo et la reprise d'entreprise existante - l'essaimage l'est également, mais dans une mesure nettement moindre. Nous cherchons dans cette première partie à montrer que ces deux pratiques intéressent les instances politiques, à les caractériser rapidement afin de nous focaliser ensuite sur notre objet de recherche : la reprise d'entreprise.

1.1 Un intérêt pour l'entrepreneuriat

Aujourd'hui, les institutions s'intéressent à l'entrepreneuriat car créer ou reprendre peut constituer une réponse, voire une solution aux problèmes de crise contemporains, notamment aux niveaux du nombre d'emplois sauvegardés, de la richesse générée, du renouvellement du tissu productif à la fois régional et par conséquent national. Au premier semestre 1994, 81 500 personnes ont tenté l'aventure de l'entrepreneuriat : 4/5 en mettant en place un projet de toutes pièces et 1/5 en reprenant une entreprise existante (ANCE, 1996). Il apparaît indéniable que la création et la reprise d'entreprise constituent des enjeux économiques, politiques et sociaux majeurs.

Actuellement et de plus en plus en effet, la création d'entreprise et l'entrepreneuriat français en général, font l'objet d'une demande sociale émanant de nombreux acteurs : (1) l'Etat (qui voit dans la création une solution possible au problème de chômage et un moyen de renouveler le tissu industriel), (2) les collectivités territoriales (rééquilibrage du tissu économique local et compensation des destructions d'emplois des grandes entreprises qui se recentrent de plus en plus sur leur métier de base et / ou qui délocalisent ou externalisent certaines de leurs activités), (3) les grandes entreprises, (4) les institutions financières et enfin (5) certains individus (étudiants, salariés, chômeurs) qui trouvent dans la création d'entreprise, en fonction de leur situation et de leur motivation, un moyen de réinsertion professionnelle et sociale, une façon de maîtriser son destin, de s'accomplir ou de satisfaire un besoin élevé d'indépendance ou d'autonomie (Bruyat, 1993 ; Varlet, 1996 ; Verstraete, 1997 ; Sammut, 1998).

De plus, en nous inspirant de Bruyat (1993), nous pouvons avancer que les mots création et reprise désignent à la fois un résultat : ce qui a été créé - en l'occurrence une entreprise nouvelle - ou ce qui a été repris - une entreprise existante - ; mais aussi un processus : action de faire, d'organiser quelque chose qui soit n'existait pas encore, soit n'existait pas sous cette forme, ce processus se déroulant dans un environnement particulier. La reprise d'une entreprise existante est d'ailleurs souvent considérée comme une re-création (ANCE, 1996) et s'inscrit donc dans le courant de pensée de l'entrepreneuriat qui qualifie l'action d'entreprendre.

[1] Un dialogue a en particulier opposé Gartner (1988) et Carland et alii (1988) sur la façon d'appréhender l'entrepreneur : "trait approach" (qui est l'entrepreneur ?) versus "behavioral approach" (que fait l'entrepreneur ?).

Par certains aspects, des traits communs se dessinent alors, entre la reprise d'une entreprise existante et la création ex nihilo : volonté d'un individu de devenir chef d'entreprise à partir d'un savoir-faire ou d'une envie de se « mettre à son compte », pour être autonome et ne pas dépendre d'un patron, nécessité d'accompagnement de l'entrepreneur (formation à la gestion, conseils, besoins financiers,...) ; ou tout simplement, à la suite d'un licenciement, souhait de se créer un emploi.

En plus de ces traits communs, deux logiques se retrouvent dans les deux opérations et se confrontent : (1) la logique entrepreneuriale qui correspond à la « formulation d'un projet [...] et implique la mise en place raisonnée de moyens » ; et (2) la logique d'insertion sociale dont « l'objectif consiste seulement à exercer pour son propre compte un savoir-faire et d'en tirer un revenu suffisant afin de prendre sa place dans la société » (Bréchet, 1994).

Cependant, outre ces remarques d'ordre général sur ce qui constitue en réalité la philosophie, l'essence de l'entrepreneuriat, les deux pratiques que constituent la reprise et la création diffèrent selon divers éléments. Sénicourt (1985) considère que la reprise par une personne physique est une alternative à la création ex nihilo pour un entreprenant : « pourquoi ne pas faire porter son projet par une entreprise existante qu'il rachète, plutôt que de créer une nouvelle société ex nihilo ? ». Cette option se défend mais il semble que les décisions soient fort différentes et que l'entrepreneur choisit alors le métier de repreneur, lequel est souvent très éloigné de celui de créateur.

1.2 Création et reprise : deux problématiques différentes

La problématique des reprises diffère d'abord de celle de la création principalement parce que le repreneur n'a pas à constituer ex-nihilo le réseau de relations que constitue une entreprise ; il en dispose d'emblée - même si cela peut par certains côtés représenter aussi un handicap -. Le repreneur démarre avec une clientèle existante et une équipe en place ; il bénéficie d'un outil de production et surtout d'une insertion dans la vie économique. Comme les structures sont déjà en fonctionnement, les candidats à la reprise peuvent bénéficier de parrainages non négligeables de la part du vendeur, de l'administrateur judiciaire (reprise d'une entreprise en difficultés), du banquier ou des fournisseurs, des pouvoirs publics.

En outre, le métier de repreneur est par essence éloigné de celui de créateur d'entreprise dans la mesure où le repreneur concentre son énergie sur des problèmes de développement, corrige des erreurs passées ou réoriente des politiques compromises, alors que le créateur ne part de rien.

Enfin, nous l'avons déjà mentionné, la création et la sauvegarde des emplois constituent deux enjeux capitaux liés à la création et à la reprise d'entreprise aujourd'hui. Cependant, ces deux modalités ont un impact différent sur l'emploi : alors que les reprises sont moins nombreuses, elles touchent globalement plus de salariés que les créations ex nihilo (Larrera de Morel, 1996). De plus, 80% des entreprises reprises existent toujours au bout de 5 ans - contre 50 % pour les créations ex nihilo (ces dernières rencontrant surtout des difficultés à se constituer et fidéliser une clientèle (Chevrier, 1997).

La reprise représente donc un enjeu économique et social essentiel qu'il semble nécessaire d'encourager et judicieux d'appuyer.

1.3 En faveur d'un encouragement de la reprise d'entreprise

Bien que se situant dans le champ vaste de l'entrepreneuriat, il n'existe que très peu de recherches académiques sur la reprise d'une entreprise par le particulier. Nous n'avons pas recensé de définition formelle de ce type d'opération. La reprise est en effet, soit traitée par le biais de l'acteur (Donkels, 1995 ; Siegel, 1989), soit à travers un guide méthodologique d'étapes à suivre pour que l'opération se passe dans de bonnes conditions (ANCE, 1996 ; Papin, 1996 ; presse journalistique). Définir la reprise d'une entreprise s'avère en outre délicat dans la mesure où plusieurs notions peuvent s'y rattacher : celles de propriété et donc de pouvoir, de sauvetage d'entreprises en difficultés, de rachat de tout ou partie du capital de l'entreprise, de tout ou partie de son exploitation, de ses modalités, de sa délimitation par rapport aux notions de « transmission » et de « croissance externe »…

D'un point de vue pratique, l'opération couvre également plusieurs situations (rachat d'entreprise saine ou en difficultés, rachat de tout ou partie de la firme, liens initiaux du repreneur avec la firme : ancien salarié, partenaire commercial, héritier, aucun lien ...) mais toutes correspondent à la continuité d'une firme (ou d'une activité d'une firme).

La reprise concerne essentiellement des entreprises de petite taille. En effet, en 1994, 52 % des entreprises reprises étaient sans salarié ; 44 % avaient moins de 10 salariés et 4 % en avaient 10 et plus (Défis,1996). Ainsi, selon Duchéneaut (1997), « les dirigeants de moyennes entreprises sont arrivés à la tête de leur entreprise par achat, création et héritage, dans l'ordre décroissant ». La reprise d'entreprise par une personne physique concernerait donc particulièrement les ME ; plus généralement, nous considérons que le phénomène de reprise est étroitement corrélé aux PME, de taille plus ou moins importante, mais dont la valeur est abordable, d'un point de vue financier, par une personne physique. En effet, les deux tiers de la clientèle des entreprises créées ou reprises sont des particuliers et à l'heure où les grands groupes, échaudés par la croissance externe, se recentrent sur leur métier de base, la reprise d'une entreprise par une personne physique représente le segment le plus dynamique du marché des transactions (Le Naguard, 1996).

Or, « chaque année, 2000 PME disparaissent faute d'avoir trouvé un repreneur et 2000 autres déposent leur bilan en raison d'un problème né d'une transmission » (Lehmann, 1993). Après la seconde Guerre Mondiale, un vaste tissu industriel s'est constitué en France. Le grand nombre de chefs d'entreprise issus des Trente Glorieuses est arrivé à l'âge de la retraite vers les années 80 (Estève, 1997). Ceci implique que beaucoup de PME sont ou seront, dans un avenir proche, confrontées au problème de leur transmission (Donckels, 1996). Ces PME constituent un vivier très vaste mais faute de trouver un acheteur, et compte tenu de l'âge moyen très élevé d'une grande majorité des chefs d'entreprises installés dans l'immédiat après-guerre (en 1994, un patron français sur trois avait plus de 60 ans) (Duchéneaut, 1995), un grand nombre de ces PME est condamné à devenir des affaires en difficultés virtuelles si des relais ne sont pas pris à temps par un manager compétent, ou si les héritiers ne sont pas en mesure de faire face aux droits de succession ou ne sont pas intéressés par la reprise de l'affaire. D'ailleurs, quand on cherche à établir une hiérarchie des difficultés auxquelles sont confrontées les PME françaises, l'insuffisance des fonds propres et la transmission sont deux des problèmes les plus fréquemment cités (Hirigoyen, 1987).

700 000 entreprises seront donc à transmettre dans les dix ans (Défis, 1996) ; cette situation peut conduire à un véritable gâchis social. Un grand nombre de repreneur ne parvient pas à détecter l'entreprise qui lui correspond ; tout comme certains cédants ne sont pas en mesure de vendre leur entreprise à un candidat adéquat pour leur firme.

La question n'est pas tant, selon nous, de mettre en relation ces cédants et ces repreneurs que de sensibiliser une certaine catégorie de repreneurs potentiels répondant aux critères spécifiques techniques et technologiques de certaines firmes.

2 LES INGENIEURS FRANÇAIS : UN VIVIER EXCEPTIONNEL DE REPRENEURS D'ENTREPRISE

Les ingénieurs constituent un formidable potentiel de repreneurs. Or, peu se tournent vers une carrière entrepreneuriale (2.1). Ne seraient-ils pas suffisamment sensibilisés à ce type de pratiques ? Notre curiosité concernant l'environnement des ingénieurs nous a conduit à nous interroger (au travers d'une étude qualitative exploratoire (2.2)) sur leur système de formation et leur implication entrepreneuriale.

2.1 Les ingénieurs français : formation et propension entrepreneuriale

Pour Fayolle (1994), « les ingénieurs entrepreneurs apparaissent comme porteurs d'innovations, générateurs de richesses et semblent contribuer très fortement à régénérer le tissu social et industriel des pays dans lesquels ils se trouvent ». Leur rôle est donc essentiel pour le développement économique et social. Dans ce même article, l'auteur explique que la notion d'ingénieur en France « désigne à la fois un diplôme, une fonction et un statut professionnel [...] mais que le dénominateur commun est que l'ingénieur a toujours une

formation à dominante scientifique et technologique ». C'est cette formation, qui correspond précisément aux besoins des entreprises à reprendre et qui en fait un potentiel si exceptionnel.

« Depuis la crise des années 70, la création ou la reprise d'entreprise semblent intéresser davantage les ingénieurs. Peut-être sont elles vues, un peu plus aujourd'hui, comme un débouché professionnel réel et à ne pas négliger dans la perspective d'un avenir plus concurrentiel et incertain où les diplômes ne suffisent plus » (Fayolle, 1996).

Les jeunes ingénieurs peuvent envisager l'entrepreneuriat comme une voie de carrière possible. Pourtant, en réalité, la création ou la reprise d'une PME par un ingénieur diplômé correspond à un événement marginal : la proportion des ingénieurs entrepreneurs dans la population des ingénieurs diplômés français en activité est comprise entre 5 % et 7 % (ce qui correspond à 30 000 ingénieurs entrepreneurs français maximum et environ entre 1 % et 3 % des entrepreneurs français).

Comment expliquer des chiffres si faibles ? L'ingénieur est pourtant capable de se comporter en entrepreneur. L'entrepreneur moderne doit savoir prendre des risques dans un environnement économique incertain et est à la fois innovateur et manager. Cette façon de le définir et de le caractériser le rapproche de l'ingénieur. Ce dernier doit en effet être «capable d'innover et de manager des ressources. Sa formation et son expérience professionnelle ont pu le doter de ces capacités. Cependant, il existe toujours, chez les ingénieurs plus âgés, l'opposition entre la routine et le confort d'une position de salarié et les risques liés à une position d'entrepreneur » (Fayolle, 1996). Or, dans toute décision, les facteurs contextuels et techniques (ressources financières, humaines, matérielles, technologiques ou relationnelles) jouent un rôle capital. La reprise d'entreprise, par exemple, apparaît chez les ingénieurs quand ils se trouvent confrontés à la possibilité éventuelle de perdre leur travail ; le licenciement semble alors un élément déclencheur de l'idée qu'ils pourraient eux mêmes acheter une entreprise, celle dans laquelle ils travaillent ou une autre ; leur motivation est alors contrainte.

Les ingénieurs ne seraient-ils pas intéressés par l'entrepreneuriat ? Ou ne sont-ils pas sensibilisés à de telles pratiques ? En ont-ils peur ?

De plus, les reprises d'entreprise en général traduisent un taux d'échec non négligeable ; ceci résulte de plusieurs facteurs : un manque de préparation de l'opération, des problèmes de gestion, de financement et de management. D'autres éléments interviennent comme la non efficacité des dispositifs d'appui (Larrera de Morel, 1996). Aussi, même si ces éléments constituent des facteurs d'échec des reprises d'une manière globale, peuvent-ils s'appliquer aux ingénieurs ? Autrement dit, ne peut-on pas imaginer que les programmes de formation des écoles d'ingénieurs puissent inclure des éléments relatifs à l'entrepreneuriat ?

C'est à ce stade de nos réflexions et interrogations, et pour étayer l'interprétation de notre problématique, que nous pouvons rapporter les résultats d'entretiens que nous avons menés auprès d'étudiants de DESS CAAE (Certificat d'Aptitudes à l'Administration des Entreprises) issus en forte proportion d'écoles d'ingénieurs. Nous avons cherché à comprendre pourquoi ils avaient poursuivi leurs études alors qu'ils étaient déjà diplômés d'une école d'ingénieurs.

2.2 Notre enquête exploratoire qualitative

Rappelons que nous cherchons à déterminer pourquoi l'entrepreneuriat n'intéresse pas davantage les ingénieurs et ce qu'il faudrait développer pour que les ingénieurs aient une propension entrepreneuriale plus forte.

Pour ce faire, nous avons mené une enquête exploratoire auprès de 23 ingénieurs diplômés, âgés de 23 à 26 ans, qui ont repris des études de gestion en troisième cycle universitaire (DESS CAAE à l'université de Grenoble II). Nous avons opté pour une série d'entretiens qualitatifs car selon Burgess (1982) « la principale raison de conduire des entretiens qualitatifs est de comprendre comment les individus construisent le sens et l'interprétation des situations à partir du cadre personnel complexe de croyances et de valeurs qu'ils ont développées au cours de leur vie » (cité par Usunier, 1993). Or, nous cherchons, à travers ce procédé, à comprendre pourquoi ces ingénieurs souhaitaient compléter leur formation, à niveau d'étude équivalent, quel était le contenu entrepreneurial de leurs écoles d'ingénieurs et quelle était leur propension à entreprendre.

La promotion de ce DESS comptait une cinquantaine d'étudiants, dont 28 (soit plus de la moitié) étaient diplômés d'une école d'ingénieur ; 5 n'ont pas souhaité participer à cette étude.

Les entretiens devaient être très courts car nous n'avons pu rencontrer les étudiants qu'en période d'examens ; nous avons donc rédigé un guide d'entretien très précis.

Baumard, Donada, Ibert et Xuereb (1999) distinguent deux démarches en matière d'entretien : dans l'une , le chercheur mène une série d'entretiens de façon systématique avec différents sujets à des fins de comparaison ; dans l'autre, « il utilise les entretiens de façon heuristique et émergente à des fins d'accumulation de la connaissance » (p 236). Nous nous sentons proche de la première démarche ; aussi, nous avons utilisé le même guide pour l'ensemble de nos entretiens semi-directifs. Il contient une série de questions fermées portant sur le contenu pédagogique de leur école d'ingénieurs en matière de gestion ou sur leur projet professionnel ; en revanche, les questions ouvertes concernaient plus leur motivation pour poursuivre leurs études, leur définition de l'entrepreneuriat ou leurs opinions sur la façon de l'enseigner.

Par certains côtés, ce guide peut s'apparenter à un questionnaire à la seule différence que lorsque la réponse à une question semblait très différente de celle donnée par les autres répondants, le thème était approfondi. Néanmoins, compte tenu des résultats, nous avons choisi de présenter les éléments les plus pertinents de manière chiffrée.

L'échantillon étant limité, les résultats de notre enquête sont à prendre avec réserves d'un point de vue scientifique mais sont toutefois proches de ceux présentés dans la thèse de Fayolle (1996). Après une étude quantitative auprès d'ingénieurs, il met en évidence les facteurs défavorables à l'entrepreneuriat chez les ingénieurs. Nous retenons parmi ces facteurs ceux liés à sa formation et ceux relatifs à l'environnement entrepreneurial (manque d'opportunité et manque de connaissance des marchés traduisant un environnement non constitué).

3 UN BESOIN CHEZ LES INGENIEURS DE SENSIBILISATION A L'ENTREPRENEURIAT

Il ressort de notre enquête que les ingénieurs ne sont pas suffisamment sensibilisés à l'entrepreneuriat : défaut d'information, manque de prise de risques, formation insuffisante en matière de gestion des entreprises (3.1). Nous proposerons alors pour terminer cet article des voies de développement possibles et de diffusion du savoir entrepreneurial (3.2).

3.1 Les résultats de notre enquête exploratoire

Dans leur ouvrage de 1992, Blanchet et Gotman expliquent que l'un des usages de l'enquête par entretien consiste à réaliser une étude exploratoire. C'est notre cas pour cet article ; la démarche mériterait d'être approfondie dans un travail ultérieur pour conforter la validité de nos résultats.

Néanmoins, trois faits marquants ressortent de nos 23 entretiens : (1) il n'est pas certain que les ingénieurs développent « naturellement » un penchant pour l'entrepreneuriat dès la fin de leur école d'ingénieurs ; (2) ils souffrent *a priori* d'un manque de formation en gestion, et par conséquent un manque de connaissances dans ce domaine ; (3) leur environnement entrepreneurial semble peu présent.

(1) 13 étudiants sur les 23 interrogés sont diplômés d'une école nationale supérieure, les dix autres sortent d'écoles de second rang. Ils attendent de leur année d'étude supplémentaire une formation leur apportant des compétences complémentaires, notamment en gestion, domaine indispensable, voire essentiel à leur évolution de carrière. Moins de la moitié d'entre eux (10 étudiants) a un projet (même flou) d'entreprendre. Leur motivation pour un tel choix est à 70 % d'être son propre patron et à 50 % la satisfaction du besoin de réalisation de soi.

(2) Les étudiants interrogés semblent donc davantage ressentir un besoin de connaissances en gestion qu'en entrepreneuriat. En effet, 66 % des ingénieurs interrogés déclarent avoir repris leurs études en troisième cycle car ils avaient une connaissance insuffisante des domaines de la gestion. Certains ont suivi des simulations d'entreprises et ont ainsi acquis une vision succincte, mais transversale, du monde des entreprises qu'ils ont jugé inappropriée et surtout insuffisante ; d'autant plus qu'une grande majorité d'entre eux a effectué ses stages en grande entreprise, c'est-à-dire dans un environnement fort différent de celui des PME.

Les dix étudiants qui souhaitent entreprendre ont pour ambition de réaliser leurs projets d'ici dix ans. L'esprit d'entreprise correspond pour eux au profit, au travail en équipe et à la possibilité de réaliser quelque chose par soi même. Mais pour pouvoir s'exprimer, ils ressentent un besoin de compétences en gestion, notamment en comptabilité, gestion prévisionnelle, et management.

(3) Le troisième point concerne l'environnement entrepreneurial : sur les 23 ingénieurs interrogés, 21 ont déclaré n'avoir reçu aucun cours en entrepreneuriat ; les deux à avoir répondu positivement ont en fait assisté à deux conférences : l'une de l'APEC (que nous assimilerons au discours : "créez votre entreprise, et ainsi vous aurez un emploi") et l'autre de l'ANVAR (ayant donc trait à l'innovation).

Nous nous trouvons face à un problème important dont certaines causes pourraient provenir de l'enseignement dispensé dans les écoles d'ingénieurs : l'information sur l'entrepreneuriat apparaît en effet peu développée et les cours ne semblent pas adaptés au devenir entrepreneurial des étudiants. En effet, sur les 10 répondants ayant un projet d'entreprendre, six en ont eu l'idée pendant l'école d'ingénieurs. On se trouve confronté à une inadaptation : ils ont eu l'idée d'entreprendre pendant leur formation d'ingénieurs mais ils ressentent le besoin de poursuivre leurs études pour pouvoir la concrétiser.

Il semble donc d'après notre série d'entretiens, que la dimension entrepreneuriale soit peu présente dans les programmes pédagogiques dispensés en écoles d'ingénieurs. Il apparaît pourtant nécessaire, compte tenu du potentiel entrepreneurial apparent des ingénieurs, de développer leur esprit d'entreprise.

3.2 Développer l'entrepreneuriat chez les ingénieurs en formant à l'attitude entrepreneuriale

Deux optiques peuvent être envisagées pour développer l'esprit entrepreneurial des ingénieurs : un effort peut être réalisé dès l'école d'ingénieurs ou alors plus tard, certains candidats jugeant qu'une mise en pratique nécessite quelques années d'expérience en entreprise, laquelle peut être acquise soit sous forme de stage, soit grâce à des formations professionnelles.

3.2.1 Développer l'entrepreneuriat pendant l'école d'ingénieur

Fayolle (1996) qualifie d'hétérogène le système français de formation des ingénieurs : « Polytechnique impose son modèle, viennent ensuite les grandes écoles et enfin les écoles de moins en moins prestigieuses et de plus en plus orientées vers les fonctions techniques, à l'image d'une pyramide. En France, le diplôme d'ingénieur est très important : il est très souvent vu comme le moyen d'accès à un statut et à des privilèges sociaux ».

Cette situation nous semble inadaptée aujourd'hui car « l'approche des problèmes n'est plus la même et la base technique de l'ingénieur tend à n'être plus suffisante. Aux savoirs scientifique et technique, il est très souvent nécessaire de développer de nouveaux types de savoirs liés au management (des ressources humaines, des compétences, des relations). D'autre part, ces spécificités ne nous semblent pas de nature à laisser une grande place à la création et encore moins à la reprise d'entreprise dans les choix professionnels des ingénieurs » (Fayolle, 1996).

Aussi, il semble que l'objectif des écoles d'ingénieurs ne soit pas de former à de futurs entrepreneurs. Ainsi, par exemple, la gestion est enseignée de façon succincte et tournée vers des fonctions telles que gestion de production, gestion de projet, gestion des coûts, gestion de la qualité. Les contenus d'économie, de comptabilité, de finance indispensables pour diriger une entreprise sont abordés de façon beaucoup moins poussée et certains enseignements sont inexistants : management, GRH, PME, organisation, environnement entrepreneurial. Pourtant, selon Casson (1991), « l'entrepreneur doit être un généraliste plus qu'un spécialiste ». En fait, il manque une prise de conscience de l'intérêt fondamental à porter à l'entrepreneuriat, et en particulier chez les ingénieurs qui, forts d'une compétence technique à la base, ont les atouts pour innover mais des lacunes dans certains domaines pour gérer leur création. Plus spécifiquement à la reprise d'une firme, les enseignements manquants sont fondamentaux :

savoir évaluer une entreprise, savoir négocier avec les banques, avec le cédant ; et une fois dans les murs, savoir gérer, manager, se comporter en entrepreneur.

Pour développer le sentiment entrepreneurial des ingénieurs dès leur formation, nous pouvons imaginer certains aménagements : aux enseignements techniques qui font la spécificité même des ingénieurs, il est important d'ajouter des formations à la gestion plus poussées présentant tous les paramètres de l'entreprise (commercial, financier, humain, organisationnel, technique). Fayolle (1996) ajoute que « les ingénieurs ont souvent une faible connaissance sur le monde des PME car ils travaillent souvent dans de grosses structures ». Or, nous l'avons expliqué, les reprises par une personne physique concernent surtout les PME. Un effort est donc à consentir dans ce sens.

Bygrave et Hofer (1991) suggèrent deux directions pour aborder l'entrepreneur ; elles peuvent être adaptées à l'enseignement de cet acteur : la première focalise sur l'entrepreneur lui-même (qui, comment et pourquoi devient-on entrepreneur ?) et la seconde sur le processus entrepreneurial (comment percevoir une opportunité ? quels sont les points importants pour créer (ou reprendre) une organisation ? comment créer (ou reprendre) ? ...). Il est ainsi nécessaire d'inciter la naissance de l'idée d'entreprendre en présentant ce qu'est l'entrepreneuriat, quelles sont ses différentes modalités (création, reprise, essaimage), comment et par qui il est appuyé, … 69 % des ingénieurs diplômés que nous avons interrogés souhaitent recevoir des cours de gestion et de présentation de l'entrepreneuriat et trouvent intéressant de rencontrer des entrepreneurs pour partager leur passion et connaître leur expérience. 52 % d'entre eux pensent qu'une mise en situation est la solution la plus profitable pour appréhender l'univers entrepreneurial. Cette expérience pratique peut s'acquérir à travers des stages ou des participations à des projets ponctuels : réaliser des missions d'accompagnement de créateur ou repreneur, évaluer des potentiels d'idées, évaluer une entreprise à vendre, trouver des partenaires pour développer un projet particulier, réaliser des diagnostics interne et externe, …

Présenter ce qu'est l'entrepreneuriat, argumenter sur les compétences nécessaires, sur l'importance de la reprise (plus que la création) sur les emplois, appuyer les intuitions de l'ingénieur par l'expérience d'entrepreneurs ayant réussi ou échoué sont des moyens de développer la prise de conscience de l'importance de ces voies de carrières possibles pour les ingénieurs. Faire connaître l'entrepreneuriat est déjà un grand pas ; former reste néanmoins indispensable pour promouvoir son développement.

Cependant, certaines compétences peuvent s'acquérir une fois l'école d'ingénieurs terminée, lors de stage ou de formations professionnelles complémentaires par exemple.

3.2.2 Susciter l'entrepreneuriat après l'école d'ingénieur

Fayolle (1996) souligne que la mobilité sous toutes ses formes semble être un facteur d'ouverture vers l'entrepreneuriat chez les ingénieurs : mobilité éducative (variété des domaines de formation, système éducatif alternant école et université), professionnelle et géographique. De plus, la participation à une association qui promeut l'entrepreneuriat ou intervient sur des domaines concomitants constitue une démarche favorable à l'entrepreneuriat.

Différents programmes peuvent favoriser l'émergence de l'intérêt pour l'entrepreneuriat : formations continues sur le même principe que les programmes des écoles d'ingénieurs en formation classique, dispositifs d'appui adaptés. Parler d'appui ne veut pas forcément dire appui financier mais logistique, et inclut surtout la formation et l'information. En effet, le marché de la transmission – reprise est très opaque car en France, dévoiler que l'on cède son entreprise est compris comme un signe de difficultés financières. Aussi, il est très difficile pour un individu qui a le projet de reprendre une entreprise d'avoir accès à l'information. La plupart du temps, le phénomène de reprise est plus induit par une opportunité que par le résultat d'une recherche méthodique (Siegel, 1989).

Certaines institutions proposent des programmes entrepreneuriaux ; il s'agit de plans d'actions coordonnées, étalées dans le temps, cohérentes, visant à aboutir à des réalisations identifiées parce que s'adressant à un segment de population. Ce type de plan joue un rôle de catalyseur, il renforce d'une manière générale la viabilité des nouvelles entreprises (création), il peut participer à la recherche de l'opportunité à exploiter (reprise), il peut intervenir au niveau du financement des projets, il peut comporter la création d'outils spécifiques nécessaires à sa mise

en œvre. En fait, le plan joue en quelque sorte un rôle d'entrepreneur : celui qui rassemble, combine et complète des ressources éparses pour générer des projets et des activités.

Cependant, les organismes d'appui susceptibles de répondre à ces exigences sont aujourd'hui remises en cause (Albert, Fayolle, Marion, 1994) ; le rapport du commissariat général du plan (Larrera de Morel, 1996), à l'initiative du ministère de l'Economie, indique que : « les aides dont le coût global est difficile à évaluer sont d'une inégale efficacité ». Ils regroupent en effet une multitude d'acteurs dont les missions sont, en France, mal définies et mal adaptées à la réalité.

La mortalité infantile des entreprises est particulièrement élevée ; or, pour Chevrier (1997), dans environ 80 % des cas, l'aide à l'entrepreneuriat s'avère nécessaire. Il pourrait donc être intéressant que ces organismes aujourd'hui si critiqués orientent leur action vers l'incitation et la diffusion de la pratique entrepreneuriale.

CONCLUSION

Au sein de l'entrepreneuriat, la reprise d'entreprise par une personne physique mérite d'être encouragée car elle permet la continuité de la vie d'une entreprise et la sauvegarde des emplois. Un certain nombre d'entreprises ne trouve pas de repreneur répondant à leurs besoins. Certaines d'entre elles présentent des spécificités technologiques importantes, correspondant parfaitement à un acheteur ayant reçu une formation d'ingénieur. Or, il apparaît que l'entrepreneuriat chez les ingénieurs est une pratique marginale, la reprise encore plus que la création. Nous avons mené une enquête exploratoire auprès de jeunes ingénieurs diplômés ayant poursuivis leurs études pour comprendre pourquoi ils ne s'intéressaient pas plus à l'entrepreneuriat et pourquoi ils avaient besoin d'une formation supplémentaire.

Nous avons tenté de mettre en évidence que pour développer l'esprit entrepreneurial chez les ingénieurs, il était souhaitable que les écoles d'ingénieurs insèrent dans leurs programmes pédagogiques des enseignements spécifiques. Les préconisations développées valent pour l'entrepreneuriat en général et non la reprise plus particulièrement car le phénomène est tellement marginal chez les ingénieurs, qu'une formation à l'entrepreneuriat est déjà une grande avancée pédagogique. Cependant, outre les formations, les organismes d'appui jouent également un grand rôle pour les ingénieurs qui sont sortis depuis plus longtemps de l'école. Notre étude revêt un caractère très exploratoire ; les conclusions sont à prendre avec réserve car elles n'engagent que 23 répondants qui ont poursuivis leurs études et pour lesquels il était par conséquent évident que leur formation initiale d'ingénieurs n'avait pas été suffisante en matière de gestion. Elle a toutefois le mérite de présenter des éléments concrets d'orientation pédagogique pour développer un enseignement adapté au marché des reprises d'entreprises.

En fait, il semble que la culture française ne prédispose pas les ingénieurs à entreprendre mais plutôt à occuper des postes importants dans les grandes entreprises. Faire connaître l'entrepreneuriat est donc capital, à travers l'école d'ingénieur, les formations ultérieures et les institutions vers lesquelles on se tourne quand on décide d'entreprendre. Cette incitation est fondamentale pour le développement de la pratique entrepreneuriale chez les ingénieurs.

BIBLIOGRAPHIE

Albert P., Fayolle A., Marion S. (1994), "L'évolution des systèmes d'appui à la création d'entreprises", *Revue Française de Gestion*, nov-déc, 100-112.

ANCE (1996), « Les nouveaux chefs d'entreprise », synthèse de *Créations et reprises d'entreprises – bilan et perspectives 95/96*, Juin.

Baumard P, Donada C., Ibert J. et Xuereb J-M (1999), « La collecte des données et la gestion de leurs sources » in *Méthodes et recherches en management*, R-A Thiétart et coll., Dunod.

BDPME (1998), *La transmission des PME-PMI*, rapport sur 10 années d'expérience de la Banque de Développement des PME, septembre.

Blanchet A. et Gotman A. (1992), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Nathan.

Bonneau J., Francoz D. (1996), "Les créateurs d'entreprises", *Droit social*, insee.

Bréchet J-P. (1994),"Du projet d'entreprendre au projet d'entreprise", *Revue Française de Gestion*, juin-juillet-aout, 5-13.

Bruyat C. (1993), *Création d'entreprise : contributions épistémologiques et modélisation*, Thèse pour le doctorat en sciences de gestion, Grenoble II, octobre.

Bygrave W. & Hofer C. (1991), « Theorizing about entrepreneurship », *Entrepreneurship Theory and Practice*, winter, 13-21.

Carland J. W., Hoy F., Carland J A C. (1988), "Who is an entrepreneur is the question worth asking", *American Journall of Small Business*, spring, 33-39.

Casson M. (1991), *L'entrepreneur*, Economica gestion.

Chaineau A. (1989), *Les problèmes économiques de la transmission des entreprises*, collectif, PUF.

Chevrier S. (1997), "Créer son entreprise pour créer son emploi ?", *JEParis*, n°2, février, 19-28.

Défis (1996), « Reprendre une entreprise », mars.

Donckels R., Fondation Roi Baudoin (1989), *La problématique de la succession dans les entreprises familiales*, Roularta Books, Centre d'étude PME.

Donckels R. (1995), "Taking over a company : an exciting carrer alternative…but not for adventurers", *Gestion 2000*, vol 6, 143-160.

Donckels R. (1996), *L'observatoire européen des PME*, 4ème rapport annuel, Juillet.

Duchéneaut B. (1995), *Enquête sur les PME françaises*, CEPME, Euro PME, Maxima.

Duchéneaut B. (1997), "Le profil du dirigeant de moyenne entreprise", *Revue Française de Gestion*, novembre décembre, 95-110.

Estève J-M. (1997), *La gestion des ressources intrapreneuriales et le succès du rachat de l'entreprise par ses salariés*, Thèse Montpellier II, Décembre.

Ettinger J-C. (1989),"Stimuler la création d'emplois par la création d'entreprise", *Revue Française de Gestion*, mars-avril-mai, 56-61.

Fayolle A. (1994), "De l'ingénieur à l'entrepreneur : une contribution essentielle et un parcours sous influences multiples", *ICSB*, juin.

Fayolle A. (1996), *Contribution à l'étude des comportements entrepreneuriaux des ingénieurs*, Thèse pour le Doctorat en Sciences de Gestion, Lyon III, 18-déc.

Gartner W. B. (1988), "Who is an entrepreneur ? Is the wrong question", *academic journal of small business*, spring, 11-29.

Hirigoyen (1987), « La transmission des PME familiales : constat et suggestions », *La Revue du Financier*, n°55, 37-48.

Larrera de Morel B. (1996), *Evaluation des aides à la création d'entreprise*, La documentation française, Commissariat du plan.

Lehmann P-J (1993), « Le financement de la transmission des PME », *Revue Française de Gestion*, n°95, septembre- octobre.

Le Naguard G. (1996), « Comment reprendre une entreprise ? », entreprise et carrières, du 23 au 29 avril.

Papin R. (1996), *Stratégie pour la création d'entreprise : création, reprise, développement*, Dunod.

Sammut S. (1998), *Jeune entreprise, la phase cruciale du démarrage*, Economie et Innovation, L'Harmattan.

Saporta B. (1994), "La création d'entreprises : enjeux et perspectives", *Revue Française de Gestion*, novembre – décembre, 74-87.

Sénicourt P. (1985), " Création d'entreprises : l'ère des BCBG", *Revue Française de Gestion*, septembre octobre, 42-49.

Siegel D. (1989), *Contribution en vue d'une démarche stratégique de la reprise d'entreprise par des particuliers : le cas alsacien et franc comtois*, Thèse en sciences de gestion, Grenoble II, juin.

Usunier J-C., Easterby-smith M., Thorpe R. (1993), *Introduction à la recherche en gestion*, gestion, Economica.

Varlet J-P. (1996), *L'entrepreneurialité et la création d'entreprises*, Thèse en sciences de gestion, Lille, 15-février.

Verstraete T. (1997), *Modélisation de l'organisation initiée par un créateur s'inscrivant dans une logique d'entrepreneuriat persistant. Les dimensions cognitive, praxéologique et structurale de l'organisation entrepreneuriale*. Thèse pour le Doctorat en Sciences de Gestion, Lille, juillet.

Verstraete T. (1998), "Le créateur d'entreprise s'inscrivait dans une logique entrepreneuriale", in Bréchet & Mévellec (dir), *Actes des XIVe journées nationales des IAE, Nantes*

FORMER DES ENTREPRENEURS EN FRANCE. UNE EXPERIENCE DANS UNE ECOLE D'INGENIEURS

DOLMIERE Danielle, Maître-Assistant, téléphone : 05-63-49-32-18
VACHER Béatrice, Maître-Assistant, , téléphone : 05-63-49-32-16

Centre Génie Industriel
Ecole des Mines d'Albi-Carmaux, Campus Jarlard,
route de Teillet
81013 Albi CT Cedex 09
fax: 05 63 49 31 83
Email : dolmiere@enstimac.fr ; vacher@enstimac.fr

Résumé : à l'Ecole des Mines d'Albi, école d'ingénieurs en quatre ans, nous avons monté une option de dernière année destinée à fournir aux étudiants « les clés de la création d'activité et du changement en entreprise ».

Ce montage a bénéficié d'entretiens que nous avons menés auprès d'industriels, d'universitaires et d'organismes institutionnels et qui révèlent un besoin en ingénieurs « aptes à rassembler les compétences pour s'adapter à un environnement fluctuant ».

Pour former ces ingénieurs entrepreneurs nous avons mis l'accent sur une pédagogie « active » centrée sur la réalisation de projets et d'enquêtes ainsi que sur le montage de dossiers. Cet enseignement a été préparé, mis en place et assuré avec le concours des enseignants de l'école, de spécialistes de renommée nationale, des industriels locaux et des institutionnels régionaux.

L'énergie dépensée a été récompensée par le succès : élèves, enseignants et partenaires seraient prêts à recommencer l'expérience. Mais les futurs ingénieurs seront-ils entrepreneurs ? Nous devons attendre quelques années pour répondre.

L'urgence est de préparer l'année prochaine : trouver de nouveaux projets, améliorer ou modifier certains enseignements et trouver encore d'autres intervenants. La difficulté de ce type de formation tient dans la nécessité d'en renouveler en permanence le contenu comme la pédagogie.

INTRODUCTION

Dans une partie de son rapport sur l'enseignement supérieur en 1998, Jacques Attali réclame un renforcement des liens entre l'enseignement et les entreprises. Il justifie ce besoin par le fait que « les entreprises innovantes se développeront dans une relation étroite avec les universités ». Il pose alors la question de savoir si ces universités françaises ou les grandes écoles sont capables de former des « entreprenants ».

À l'école des Mines d'Albi, nous avons monté en 1998 une option de dernière année destinée à former des « ingénieurs actifs au sein d'organisations, aptes à y gérer les changements, à devenir intrapreneurs ou créateurs d'entreprise(s) ».

Par ailleurs nous faisons partie d'un groupe de réflexion sur la formation qui rassemble des enseignants de différentes institutions de l'enseignement supérieur. Nous cherchons en commun à approfondir les réponses aux questions suivantes : à quoi correspond ce besoin en entrepreneurs ? Est-il possible de former des entrepreneurs ?

La présente communication répond en partie à cette double question à travers l'expérience d'Albi tout en s'inscrivant dans l'ensemble des communications de notre groupe de réflexion.

La première partie apporte des éléments de réponse à la question du besoin en entrepreneurs. Elle s'appuie sur les résultats d'une enquête effectuée pour le montage de l'option d'Albi auprès d'institutions et d'entreprises. Elle fait apparaître un net besoin en « intégrateurs », c'est-à-dire en personnes aptes à rassembler les compétences pour s'adapter à un environnement économique changeant. Ce premier constat étonne par rapport à une

définition « schumpeterienne » de l'entrepreneur : celui qui crée l'entreprise nouvelle, a le désir de vaincre ou de devenir une multinationale.

En utilisant le fruit des réflexions de notre groupe de travail, nous pouvons préciser ce que nous entendons par « entrepreneur » et corollairement par « intrapreneur », celui qui lance des projets au sein d'entreprises existantes. Ce sont pour nous, de façon générique, ceux qui s'emploient au développement de l'organisation et à la création d'activités nouvelles. Ils se démarquent du manager par cette capacité d'intégrer des idées nouvelles pour les mettre en œuvre, ce que l'on peut appeler la part d'intelligence pratique inhérente à l'entrepreneur. Cette qualité vient compléter la part d'imagination qui caractérise habituellement l'inventeur mais qui est également nécessaire à l'entrepreneur. Enfin, la troisième qualité originale de l'entrepreneur est la responsabilité d'une équipe vis-à-vis de l'extérieur. Par cette définition, nous nous situons entre la demande un peu frileuse des personnes interrogées en partie un et l'entrepreneur de Schumpeter.

En seconde partie, nous apportons des éléments de réponse à la seconde question en décrivant la démarche du montage de l'option d'Albi axée autour du « savoir agir ». Nous mettrons l'accent sur les difficultés que nous avons rencontrées, les opportunités que nous avons saisies et les spécificités de l'école des Mines d'Albi pour savoir dans quelles mesures cette expérience est renouvelable. Cette option s'est montée avec la participation d'entreprises et d'institutions locales qui, pour la plupart, ont eu un rôle pédagogique à jouer auprès de nos élèves. L'équipe d'enseignants chercheurs de l'école s'est également impliquée très fortement dès la conception de cet enseignement. Son manque de compétences dans de nombreux domaines l'a obligé à faire appel régulièrement à des experts. Enfin, un suivi vigilant du projet a permis d'aboutir à un résultat qui nous donne l'occasion aujourd'hui de réfléchir aux propositions de l'enseignement supérieur en matière d'entrepreneuriat.

Puis avant de conclure, nous présenterons quelques retours d'expériences à l'issue de cette première année de fonctionnement.

1. JEUNE ECOLE D'INGENIEUR ET BESOIN D'ENTREPRENEUR

Créée il y a 7 ans, l'Ecole des Mines d'Albi-Carmaux a vocation à former des ingénieurs au profit de l'industrie. Le développement personnel de l'ingénieur favorisant l'intelligence pratique fait partie du programme pédagogique de l'école depuis son origine. Il restait à approfondir l'orientation entrepreneuriat par la création d'activité, ce qui fut fait en 1998 avec l'option « Génie Industriel ».

1.1 Une évidence partagée au sein de l'EMAC[1]

1.1.1 Programme pédagogique

L'EMAC fait bénéficier ses élèves d'un projet pédagogique innovant. Celui-ci a été élaboré au vu des besoins de l'industrie qui recherche, compte tenu des développements rapides des nouvelles technologies, des ingénieurs polyvalents, capables d'appréhender les problèmes industriels dans leurs dimensions techniques, humaines, organisationnelles, économiques et culturelles.

Le programme pédagogique de l'école, qui se déroule sur quatre ans, ne se limite pas aux sciences de l'ingénieur. Il laisse une large place à l'économie, au droit et à la gestion, à la connaissance de l'entreprise et au génie industriel (gestion de production, qualité, conception). La formation générale a également une place importante dans le cursus : recherches documentaires individuelles[2], conduites de projets à réaliser en équipe, élaborations de rapports, présentations orales de travaux, recherche autonome des quatre stages imposés (dont

[1] EMAC est l'acronyme pour « Ecole des Mines d'Albi-Carmaux ».

[2] Ces travaux s'étalent sur les trois premières années : ils consistent en première année en une veille technologique à partir de brevets choisis par les élèves ; en une étude de marché la seconde année et la troisième année en une étude de procédé complet (de la technologie à la mise sur le marché en mettant en évidence les aspects financiers). Le centre de documentation possède les ouvrages, les CD-ROM et les accès aux banques de données nécessaires en grande partie à ces travaux. Ce centre est sous la responsabilité de la direction des Etudes.

un à l'étranger). L'objectif de ces travaux est de développer chez le futur ingénieur les facultés d'ouverture d'esprit et d'apprentissage autonome, le savoir communiquer et travailler en équipe, ainsi que la débrouillardise.

En dernière année, les élèves choisissent une des options proposées qui sont des approfondissements de connaissances dans un domaine particulier. Tous les ans, jusqu'à présent, une nouvelle option a été crée pour assurer aux étudiants des choix compatibles de leur effectif croissant : pharmacie, bio-industrie, matériaux, éco-industrie, énergétique.

En septembre 98, la décision a été prise de mettre sur pieds une option qui leur offrirait la possibilité d'acquérir «***les clés de la création d'activité et du changement en entreprises*** ». Cette option appelée Génie Industriel, a été proposée par le Directeur des Etudes et mise sous la responsabilité du centre de Génie Industriel avec un cahier des charges large par ses objectifs mais précis dans ses contraintes.

1.1.2 Premiers chantiers de l'option « Génie Industriel »

L'objectif de cette option est dans la suite logique du projet pédagogique de l'école, puisqu'elle est destinée à former des ingénieurs actifs au sein d'organisation. L'accent est mis sur l'aptitude à gérer les changements, à devenir intrapreneur ou créateur d'entreprise.

Les contraintes sont de trois ordres :

(1) La méthode : s'assurer que les orientations de l'option, son contenu et sa pédagogie correspondent aux besoins des industriels ;

(2) le calendrier : préparer les 450 heures d'enseignement de l'option en moins de six mois ;

(3) le manque de ressource : d'une part, le personnel du centre Génie Industriel aborde pour la première fois cette problématique de la création d'activité et d'autre part, le professeur responsable de l'option doit être recruté pour arriver à l'école en même temps que ses élèves.

La prise en compte simultanée de ces trois contraintes a pourtant été bénéfique au montage de l'option. Un coordonnateur a été nommé[1] pour structurer les relations internes dans l'équipe des huit enseignants chercheurs, assurer les liens avec l'extérieur et un suivi vigilant du travail collectif.

Dans un premier temps, nous avons travaillé en interne pour préciser la partie «objectif » du cahier des charges. La mise en commun des idées a été réalisée par deux brainstorming répondant à deux questions :

- Que devront savoir faire les élèves en sortant de l'option ?
- Que faut-il leur enseigner pour y arriver ?

Par cette méthode, nous cherchions à dépasser nos seules compétences en gestion de projet, gestion de production, systèmes d'information et organisation d'entreprise.

L'affichage des souhaits de chacun a également permis à l'équipe de partir sur une base élaborée en commun et acceptée de tous.

L'analyse du brainstorming a fait émerger l'importance du « ***savoir agir*** », ainsi que les thèmes de connaissance suivants :

- contraintes[2] extérieures à l'entreprise (droit, économie, environnement culturel),
- organisation (structure, gestion des ressources humaines, indicateurs de gestion, etc.),
- systèmes d'information,
- communication et management,
- projet (gestion, appels d'offre, prise de décision, conception de système),
- produit (design, ergonomie, marketing, maintenance, logistique, qualité, etc.),
- veille, innovation et développement,
- compléments en sciences pour l'ingénieur.

Pour tenir compte du poids du « savoir agir », nous avons décidé de partir sur une première structure d'enseignement découpée en deux grandes parties : le cœur de l'option que l'on appelle «**sciences de l'action** » et ses «**éléments périphériques »** qui relèvent des thèmes de connaissances exposés ci-dessus.

[1] En l'occurrence un des auteurs de la présente communication :

[2] Le mot « contrainte » a été utilisé pour en signifier le caractère incontournable. Avec le recul, nous pensons que l'utilisation de ce terme témoignait de notre manque d'expérience sur la question.

Partant du postulat que l'apprentissage facilite ensuite le passage à l'acte, le cœur de l'option a été initialement pensé comme la partie fédératrice des enseignements. Elle serait réservée à des traitements de cas ou des études de changement (création d'entreprise, adaptation de chaîne de production, nouveau produit, mise en place d'un système de veille technologique, informatisation, aménagement du temps de travail, etc.).

Armé de cette architecture prototype, l'équipe pédagogique était prête pour la deuxième étape : partir sur le terrain réaliser l'étude de marché et confronter nos idées aux attentes des entreprises.

1.2 Première enquête auprès des décideurs

À qui s'adresser pour connaître les besoins des entreprises ? Quel type d'entreprise ? Que leur demander ?

L'EMAC étant une école de formation d'ingénieurs généralistes, nous avons choisi de réaliser notre enquête auprès d'un échantillon large spectre : PME-PMI, grands groupes, secteur aéronautique, santé, transport, biens de consommation, etc., sans oublier les cabinets de conseil et les universitaires. Restait à y identifier des décideurs et prendre contact. Ce qui ne fut pas aisé, car « saisir » le chef d'une PME-PMI relève à la fois de la chance et de la ténacité.

En revanche, une fois sur place et en tête à tête, les dirigeants ont été agréablement surpris de notre démarche et tous les entretiens ont été instructifs voire même très positifs. Les échanges ont porté sur quatre points :

(1) leur besoin en ingénieurs ou « hommes miracle » pour les aider dans le fonctionnement de leur entreprise, dans son adaptation à la concurrence et aux évolutions technologiques. Avaient-ils déjà une réponse à ce besoin ?,

(2) la formation que nous souhaitions donner à nos élèves ingénieurs, en leur proposant de critiquer et d'amender le projet de syllabus[1],

(3) leur besoin de conseil ou de « main d'œuvre » pouvant faire l'objet d'un travail de fin d'études (TFE) pour nos élèves ingénieurs,[2]

(4) des expériences qu'ils seraient prêts à partager et qui feraient l'objet de conférence de leur part.

Les résultats des entretiens font apparaître deux principales orientations :

1) en termes de postes offerts :

Les *PME-PMI* rêvent d'embaucher des ingénieurs à compétence managériale pour adapter, dynamiser et/ou réorienter l'entreprise.

Les *grandes entreprises* recherchent parfois des intrapreneurs, mais plus souvent des responsables technico-commerciaux, des ingénieurs en conception ou design, des chefs de projet en production, des consultants en qualité et assistance à la maîtrise d'ouvrage. Elles mettent l'accent sur l'analyse des systèmes et l'optimisation des performances.

Dans les deux cas, ce sont plutôt des compétences d'intégrateurs et de valorisation d'idées existantes qui sont recherchées pour améliorer la synergie des fonctions de l'entreprise.

2) en termes de qualités recherchées :

a- *Personnelles* : Il faut que les ingénieurs soient capables d'évoluer, de se remettre en question, de savoir passer à l'acte même dans l'incertitude, de poser les bonnes questions et d'imaginer ce qu'il y a à faire.

b- *Relationnelles* : Les maîtres mots sont manager, animateur, entremetteur, négociateur (interne, externe), écoute client (il s'agit par exemple d'être capable de traduire les demandes des clients en potentiels et contraintes industrielles). La gestion des hommes devient aussi essentielle que la technique.

c- *Techniques de gestion* : Savoir comment aborder et analyser un problème, savoir diriger un centre de profit, avoir une approche marketing et qualité, être conscient des contraintes commerciales, avoir une culture internationale.

---

[1] Le syllabus = structure de l'enseignement et projet de contenu (limité à ce stade aux mots clés)

[2] Les sujets de TFE (le nom donné aux stages de dernière année : Travaux de Fin d'Etudes) doivent être trouvé le plus tôt possible par les élèves pour leur permettre d'y travailler dès le début de l'année.

Ces premières entreprises que nous avons interrogées dans le cadre du montage de l'option nous apportent une ***réponse partielle au besoin en entrepreneurs*** : par rapport à notre définition de l'entrepreneur, on retrouve les dimensions de ***mise en œuvre d'idées et de responsabilité*** vis-à-vis d'une équipe et vis-à-vis de l'extérieur, mais la part d'imagination est peu présente.

Nous avons compris cette limite par le fait que certaines des entreprises interrogées hésitent à embaucher des individus aux idées susceptibles de perturber le fonctionnement existant. En d'autres termes, tout en ayant conscience de l'importance de s'adapter à un environnement fluctuant, elles appréhendent le changement. Par l'importance accordée au dynamisme, à la conception et à la maîtrise d'ouvrage, elles expriment également le souhait d'être acteur et de ne pas subir l'environnement mais, par ailleurs, elles ne cherchent pas de transformation radicale.

D'autres entreprises au contraire, dirigées par des personnes débordantes d'idées ne trouvant que rarement le temps et les moyens de toutes les exploiter, n'expriment pas le besoin de personnes imaginatives complémentaires.

Les personnes rencontrées ont toutes apprécié notre approche et trouvaient sain et naturel de s'impliquer par notre intermédiaire dans l'élaboration d'une formation d'ingénieur « entreprenant ».

Elles nous ont généralement proposé de nous apporter leur expérience pour continuer à faire avancer notre réflexion. Certaines ont également proposé des stages pour les élèves et quelques-unes ont accepté de jouer les conférenciers.

Ainsi, partis pour enquêter sur le besoin en entrepreneurs afin d'orienter notre formation, nous avons également tissé des liens entre l'école et les industriels, sources potentielles d'échanges participatifs qui ne demandent qu'à être pérennisés.

L'influence de cette première série d'entretiens sur l'enseignement a été relativement faible sur le contenu disciplinaire de l'option, mais a conforté l'idée que les capacités relationnelles des ingénieurs prévalaient aujourd'hui sur leurs connaissances techniques initiales[1].

2. CONSTRUCTION DE LA FORMATION

2.1 Répartition des thèmes de l'option : contagion entrepreneuriale

À l'issue de cette première série d'entretiens, nous avons gardé la structure initiale de l'option (sciences de l'action + éléments périphériques). Il nous fallait ensuite évaluer les différents poids thématiques des éléments périphériques dont les apports devaient être fédérés par les sciences de l'action.

Nous avons alors imaginé qu'en décortiquant les différentes actions envisagées (création d'entreprise, informatisation, nouveau produit, etc.) nous pourrions lister les savoirs nécessaires et en extraire leur importance relative. Les compétences de l'équipe pédagogique ne permettant pas d'effectuer complètement ce type d'analyse, nous avons pris contact avec de jeunes entrepreneurs ayant procédé à une récente création d'activité et des chefs d'entreprise qui venaient de réaliser un changement non négligeable dans leur entreprise.

Cette deuxième série d'entretiens a fait ressortir l'importance de la connaissance des institutions et des partenaires financiers ainsi que l'importance du savoir acheter. La ***part d'imagination nécessaire à l'entrepreneur*** y était également très présente : nous avons ressenti très fortement le charisme de ces hommes et leur volonté de se battre dans un environnement incitant l'adoption d'un comportement opportuniste. Nous en sortions presque systématiquement dynamisé et l'esprit ouvert sur l'entrepreneuriat.

L'influence sur la structure des **sciences de l'action** a été immédiate. Il s'en est suivi une décomposition en quatre modules devant permettre aux élèves :

[1] Sur ce dernier point, il semblerait que les chefs d'entreprise fassent confiance aux écoles pour former des « ingénieurs cartésiens à la tête bien faite ».

(1) de connaître les clés de la création d'entreprise, d'avoir des contacts avec les entrepreneurs (dynamisme contagieux, connaissance de personnalités qui ont vraiment « sauté » le pas, mieux comprendre les inévitables incertitudes, etc.),

(2) de connaître les institutions (organismes régionaux et d'état, banques, etc.) dont le métier est originellement de faciliter la création d'activité. Leur aide est d'autant plus intéressante que le porteur de projet en comprend les enjeux (nous devions favoriser l'ouverture du dialogue institutions / étudiants),

(3) d'appréhender en direct le déroulement des changements en entreprise par enquête auprès des industriels prêts à accueillir les élèves (comprendre concrètement les moteurs et les freins d'un changement ainsi que leur gestion quotidienne),

(4) de mettre la main à la pâte en réalisant un vrai projet industriel en partenariat avec les entreprises demandeuses.

À travers ces modules, nous souhaitions favoriser le développement des capacités relationnelles des élèves ainsi que celles visant à surmonter les difficultés ou à passer à l'action:

- soit en mettant les élèves en relation directe avec les problèmes concrets de l'entrepreneuriat, pour ensuite les aider à prendre du recul sur ce qu'ils y auraient vécu.
- soit en organisant des rencontres avec des entrepreneurs car nous étions conscients de leur potentiel de contagion (nous-même ayant été influencé par leur dynamisme).

Les **éléments périphériques** se projetaient alors logiquement sur trois grands axes : *la connaissance de l'entreprise, les méthodes et leviers du changement* liés au métier de l'entreprise et *le développement personnel de l'ingénieur*.

La précision du contenu de ces parties devait être réalisée parallèlement à la répartition des charges d'enseignement au sein de notre équipe : là s'arrêtait l'intérêt du collectif. Même si notre équipe pédagogique ne devait pas assurer l'ensemble des cours, car nous souhaitions faire largement appel à des compétences extérieures, nous devions participer à la construction des modules et chacun en a pris en charge une partie en fonction de ses affinités. L'hétérogénéité de notre équipe a commencé par nous entraîner logiquement vers un découpage disciplinaire : droit, gestion de projet, marketing, qualité, conception, gestion de production, finances, etc.

Mais peut-on faire passer des idées de changement, d'action et de création si l'enseignement lui, reste encore statiquement au stade disciplinaire ? Persuadés que la forme influe beaucoup sur le contenu, nous avons repensé les titres des cours en mettant en valeur les objectifs que nous cherchions à atteindre.

Les enseignements à préparer ont été rangés dans les trois axes sous l'angle « Comment faire pour » :

(1) mobiliser les contraintes juridiques et financières ainsi que les partenaires correspondants ; assurer un changement dans l'entreprise en fonction de son environnement (en mettant l'accent sur le fonctionnement des entreprises et sur les technologies de l'information et de la communication),

(2) conduire les projets, anticiper le marché, vérifier et inventer son marché, concevoir produit et production, satisfaire le client (ce qui ne se restreint pas à la qualité, mais débouche sur l'ergonomie, le design, la documentation, le SAV et la maintenance), produire (qui s'ouvre aux aspects logistiques et à la gestion des ressources),

(3) gérer et dynamiser un groupe, négocier et argumenter, conduire des réunions, enquêter et conseiller (l'attitude du consultant et ses méthodes de travail).

2.2 Logique pédagogique : choix des enseignants et contenu de la formation

Une inquiétude pédagogique a accompagné les travaux de mise en forme de l'enseignement présentés ci-dessus : « Comment faire pour que nos élèves capitalisent effectivement les connaissances que nous souhaitions leur faire passer ? »

Tous les cours étant à créer, nous avons choisi de réfléchir d'abord en termes de méthodes pédagogiques, puis en termes d'intervenants pour revenir si besoin sur la méthode pédagogique. Nous voulions privilégier l'utilisation de méthodes actives et participatives.

De fait par le montage réalisé, les sciences de l'action imposent aux élèves d'être réellement acteurs de leur formation : ils sont confrontés à la réalité en jouant souvent le rôle d'un porteur

de projet, en allant eux-mêmes chercher des informations sur le terrain et en travaillant réellement sur des changements dans un contexte industriel.

Les éléments périphériques étant plus proches des transferts de connaissance classiques, nous avons souhaité un mélange de mises en situation (bénéfice du concret et de l'ancrage sensoriel des connaissances), d'études de cas (bénéfice de situations, cadrées et contrôlées, pour leur coté application rassurante), de conférences (bénéficier de l'expérience de professionnels), de jeux (apprentissage par l'échec), ainsi que des lectures individuelles.

Comme nous avions remarqué que l'esprit entrepreneurial, s'il n'est pas inné, peut se développer par contagion, nous avons souhaité favoriser l'intervention de personnes dynamiques et compétentes. Nous n'avons pas fixé a priori le contenu de chaque enseignement, mais nous avons fortement impliqué dans leur définition les intervenants extérieurs que nous avions identifiés.

2.2.1 Les sciences de l'action

(1) Le premier module a été élaboré avec le Point Chance et le Service Création d'Entreprise de la CCI d'Albi : son contenu est un mélange d'information, de témoignages et de partage d'expérience.

(2) La CCI[1], l'ANVAR[2], la DRCE[3] et deux organismes financiers ont accepté de prendre une part active dans l'enseignement du second module. Les élèves y sont envoyés en enquête, pour connaître ces partenaires et savoir en quoi, comment et dans quel cadre, leurs aides peuvent être bénéfiques aux porteurs de projet. Les élèves montent ensuite un dossier à partir d'éléments réels d'entreprise, certains accompagnent un créateur dans ses premières démarches. L'accueil, puis la critique du dossier par les organismes constituent des moments privilégiés dans l'apprentissage de l'ingénieur à la création d'activité.

(3) Pour le troisième module, quelques entreprises ont accepté de recevoir des étudiants pour leur faire partager une de leur récente expérience de changement dans leur organisation : visites d'entreprise revues et corrigées sous forme d'enquête demandant une préparation de la part des élèves et au final un rapport d'analyse critique.

(4) Les projets nécessaires pour envisager le quatrième module ont été apportés par les contacts industriels du centre de recherche Génie Industriel. Dans cette partie, les étudiants doivent gérer leur projet de façon professionnelle (prestation de conseil). Après un temps minimum nécessaire à l'analyse du problème qui leur est soumis, les étudiants doivent rendre une « proposition technique » de résolution qui est examinée, en séminaire à l'école, par un groupe tutorial composé d'un entrepreneur, d'un consultant et d'enseignants. C'est une étape de validation impérative avant que les élèves ne travaillent au projet dans l'entreprise.

2.2.2 La connaissance de l'entreprise

Pour profiter des enseignements déjà dispensés durant les trois premières années en comptabilité et en finance et pour tirer parti de l'expérience du montage des dossiers avec les institutionnels, nous avons demandé à un banquier de monter un enseignement autour du « business plan » en mettant l'accent sur les *contraintes financières et les partenaires* correspondants pour l'entreprise.

Dans le même esprit opérationnel et pour ne pas oublier les cours de droit des sociétés déjà dispensés, nous avons demandé à une juriste spécialisée dans les contrats de recherche de monter le module « *contraintes juridiques et partenaires* ».

Nous souhaitions également que les élèves prennent du recul par rapport aux pratiques courantes des entreprises, qu'ils soient capables de percevoir les conséquences à long terme d'une décision de changement dans l'entreprise. C'est dans cette idée que les modules « *fonctionnement des entreprises* » et « *impact des outils de gestion et des systèmes d'information* » ont été développés, en collaboration avec les intervenants dans les modules de développement personnel de l'ingénieur. Mises en situation sous forme de jeux (mettre en place un outils de gestion du temps par exemple), lectures d'ouvrages et d'articles, exposés et débats

[1] Chambre du Commerce et de l'Industrie.
[2] Agence Nationale pour la Valorisation de la Recherche.
[3] Direction Régionale du Commerce Extérieur.

ont servi de support pédagogique pour ces deux modules partagés entre un professeur d'une école de commerce et un enseignant de l'EMAC.

2.2.3 Méthodes et leviers du changement

Le complément nécessaire à la gestion de *projet* (déjà pratiquée par les élèves durant leurs trois premières années à l'école) a été défini avec la collaboration d'une responsable de gestion multi-projets de l'Institut de Recherche Pierre Fabre (industrie pharmaceutique). Cette personne a également participé à l'enseignement.

Afin d'affiner la partie « comment *anticiper le marché* », nous avons fait appel à un spécialiste du domaine, reconnu pour ses qualités pédagogiques.

Ne possédant pas les compétences requises, en interne de l'école, pour aborder l'aspect marketing de «*vérifier et inventer son marché* », nous avons démarché six candidats potentiels (individuel et cabinet mercatique). Le titre que nous avions donné à cette partie a facilité involontairement la sélection. La réaction des intervenants potentiels à cet aspect non disciplinaire de l'enseignement était très caractérisée : soit imaginative et créative soit totalement réfractaire à cette approche anormale des choses.

Chacun d'entre nous étant quotidiennement client de la société de consommation, il était intéressant de partir d'objets de la vie de tous les jours pour ouvrir l'esprit critique des élèves et les amener à raisonner en termes de design, ergonomie, documentation, maintenance, dans le module « *satisfaire le client* ».

« Concevoir produit et production » a été imaginé comme une synthèse opérationnelle des cours de méthodes de conception, gestion de projet et gestion de production enseignés dans les trois premières années. Il a été confié au futur professeur d'option.

Pour que les élèves voient eux-mêmes les problèmes de mise en œuvre qui se posent dans la ''vraie vie'', « *Gérer un système de production*» a été pensé autour d'un jeu. Les élèves saisissent simplement les apports et inconvénients des différentes méthodes de gestion de production et comprennent les enjeux des logiciels de GPAO ou d'ERP. Un de nos spécialistes en gestion de production a pris la responsabilité de cet enseignement, et a choisi de faire intervenir un industriel ayant vécu la mise en place d'un ERP.

2.2.4 Développement personnel de l'ingénieur

Faisant suite à la formation générale du tronc commun, cette partie devait apporter des éléments supplémentaires à visées managériale et prestation de conseil. Nous avons choisi deux intervenants de cultures différentes. Au premier, ancien comédien mettant à profit ses expériences pour assurer des formations en communication, nous avons confié *« l'argumentation et la négociation »* ainsi que la *« conduite de réunion »*. Le second intervenant, formatrice au sein d'un grand groupe industriel français, a pris en charge *« le management et la dynamique de groupe »*, ainsi que les *« méthodes de travail du consultant*. »

Nous avons programmé en deux temps les quatre modules du développement personnel. En début d'année, avant les diverses expériences des sciences de l'action, pour aider les élèves dans les réflexions préliminaires aux enquêtes et leur donner des outils de travail et en fin d'année pour une critique des méthodes et une meilleure assimilation des conseils.

3. RETOUR D'EXPERIENCE : UNE FORMATION A L'ENTREPRENEURIAT ?

Après une première année de fonctionnement, juste avant le départ en stage, nous avons interrogé les élèves, nos partenaires et les enseignants pour prévoir le programme de l'année suivante.

3.1 Les enseignants et les difficultés d'application

Toujours pris par l'urgence, les enseignants chercheurs sont partiellement revenus à un enseignement disciplinaire, plus facile à préparer. Un changement d'état d'esprit et de pédagogie dans l'élaboration d'un nouvel enseignement demande du temps, un accompagnement serré et des réflexions collectives périodiques. Nous avons vécu ce que nous voulions faire percevoir aux élèves de l'option : la mise en place d'un changement, ses freins et ses catalyseurs !

Certains enseignants ont trouvé que les élèves avaient encore une attitude très scolaire, bien que la moitié d'entre eux soient issus cette année d'un cursus de formation continue : ils ne confirment pas toujours les rendez-vous avec les entreprises, font difficilement le lien avec les cours du tronc commun et ne sont pas sûrs d'eux (ils ne savent plus réaliser une analyse financière par exemple).

Cette impression des enseignants est à mettre en regard de leur pédagogie : un cours disciplinaire ne permet pas forcément l'épanouissement d'un comportement autonome… Toutefois, la majorité des enseignements étant de type « projet » où les élèves ont une grande part d'initiative à prendre, l'impression initiale des enseignants mérite d'être tempérée : c'était en effet la première fois que les élèves avaient à rendre des dossiers professionnels à des organismes extérieurs[1]. Certains n'étaient pas rassurés et cherchaient le soutien d'enseignant de l'école ou tentaient de se retrancher derrière des difficultés d'emploi du temps. Ils ont pris conscience de la part de responsabilité qu'ils auraient en sortant de l'école et c'est bien l'un des effets d'apprentissage que nous avions imaginés au lancement des travaux de l'option.

3.2 Les entreprises et organismes partenaires

Ils sont tous plutôt satisfaits du contact avec les élèves et sont prêts à renouveler cette expérience privilégiée.

Nous avons également remarqué l'importance de la personnalité des intervenants : nous ne souhaitions pas au départ influencer le caractère de nos élèves et voulions seulement leur donner des clés objectives de l'entrepreneuriat. Nous avons pourtant choisi des intervenants ayant généralement un comportement « entreprenant » susceptible de donner envie à nos élèves de suivre leurs traces. Dans ce même esprit, un dîner-débat a été organisé en milieu d'année pour initier en table ronde des échanges d'expériences entre élèves, entrepreneurs et cadres de l'école, sur la mobilisation des compétences en entreprise. Cette soirée a été très appréciée de l'ensemble des participants. Les élèves ont pris conscience des difficultés liées à la gestion des ressources humaines et des efforts de recherche faits dans ce domaine.

Nous avons donc appris à tenir compte de cette dimension pédagogique que nous avions éliminé et qui permet de développer le «savoir être » de l'étudiant et ses motivations au-delà de ses connaissances formelles et de ses savoir-faire.

3.3 Les élèves

Au cours d'une réunion élèves / enseignants, tous les élèves ont pu donner leur avis sur l'enseignement qu'ils avaient suivi. Il en ressort les points et souhaits suivants :

- 15 élèves sur 16 sont prêts à refaire le même choix d'option
- avoir des témoignages d'échec en création d'entreprise,
- faire des projets avec d'autres options de l'école (donner un aspect plus technique aux travaux),
- faire vraiment des contrats et des business plan,
- faire une étude de cas en marketing,
- avoir une vision plus internationale,
- limiter la pédagogie par la lecture et avoir directement une synthèse des points de vue d'auteurs par le professeur.

Concernant ce dernier point, nous avons insisté auprès des élèves sur l'intérêt de cette méthode qui force à prendre du recul : lire et commenter permettent de débattre d'idées et d'accepter l'existence de points de vue différents. La lecture commentée restera un élément de notre pédagogie. En revanche, les autres points seront pris en compte.

3.4 Le triptyque " partenaire - étudiant - enseignant " et l'école…

Nous retenons de cette expérience l'importance de la relation entre trois types d'acteurs : elève - enseignant - partenaire

[1] Malgré les projets et les stages du tronc commun qui ne mettent pas toujours les élèves en position de prise de décision.

Les résultats obtenus par ce triptyque ont toujours convergé, soit vers la réalisation d'un projet, soit sur l'analyse d'un changement ou encore vers la mise en perspective d'un témoignage de création d'activité. En revanche, et nous utilisons à nouveau les réflexions de notre groupe de travail, les motivations des acteurs diffèrent, ce qui fait la richesse de la relation :

- les enseignants cherchent à dynamiser les cours en y apportant une dimension concrète et font évoluer leurs enseignements en conséquence,
- les étudiants mettent à l'épreuve de la réalité leurs connaissances acquises en cours (ou préparent une série de questions pour le prochain enseignement théorique) et développent une intelligence de situation,
- les industriels ont des réponses souvent riches aux problèmes qu'ils ont posés aux étudiants et apprécient la part active qu'ils jouent dans l'apprentissage de l'élève.

La combinaison de ces trois énergies est une des parties clé de la formation à l'entrepreneuriat malgré sa difficulté de mise en œuvre.

L'option a bénéficié de deux atouts majeurs : la jeunesse de l'école et l'enthousiasme des enseignants. L'école reçoit aujourd'hui environ cinq cents élèves alors qu'ils n'étaient qu'une vingtaine sept ans auparavant. Les enseignants ont toujours été sollicités pour participer activement au développement de l'école et le montage de l'option s'est effectué sans rupture avec le projet pédagogique qui évolue lui-même régulièrement.

Cette option nous a également incité à poser la question du rôle que peut jouer une école pour l'entrepreneuriat au-delà de l'enseignement : nous avons réalisé que les industriels et les institutionnels, très présents dans cette formation, avaient par ailleurs peu l'occasion de se rencontrer. Le porteur de projet (créateur d'entreprise ou d'activité) se trouve souvent seul face aux exigences de ces deux populations. Une école peut-elle servir de médiateur ?

CONCLUSION : VERS L'AVENIR

À l'issue de cette première année d'option, les élèves d'Albi ont en main une bonne « boîte à outils » d'entrepreneur : ils ont appris quels étaient les facteurs à prendre en compte pour le lancement d'un nouveau projet et les contacts à ne pas négliger. En revanche, il est difficile de prévoir s'ils seront créateurs d'entreprises ou même d'activités. Il faudrait attendre encore quelques années pour repérer l'influence éventuelle de notre enseignement dans le parcours qui sera suivi par nos étudiants.

Le montage de l'option Génie Industriel a mobilisé les énergies d'une équipe de huit personnes pour imaginer un enseignement visant à former des ingénieurs « entrepreneurs », trouver des projets industriels, motiver les institutionnels, fabriquer des nouveaux cours et assurer la coordination de ceux qui n'étaient pas du ressort de nos compétences.

Malgré la réussite de cette première année, beaucoup d'actions sont à renouveler : trouver des nouveaux projets et de nouvelles enquêtes, relancer les montages de dossiers avec les institutions partenaires, améliorer, voire modifier en profondeur, certains cours et changer certains intervenants. Ces actions sont à présent sous la responsabilité du professeur d'option arrivé en début d'année scolaire. Pourtant, elles demanderont encore à chacun de nous un travail beaucoup plus important qu'une simple remise à jour d'enseignements classiques...

Cette expérience a joué un rôle de catalyseur pédagogique basé sur la confiance que nous avons acquise dans la pédagogie développée pour l'option Génie Industriel :

- l'option Génie des Systèmes d'Information ouverte en septembre 99 à l'EMAC centre également sa pédagogie sur des projets industriels et des témoignages de professionnels.
- quatre enseignements des éléments périphériques de l'option Génie Industriel sont maintenant communs aux deux options et sont réalisés autour de projets d'informatisation basés sur des cas réels. Ces projets, créés et encadrés par des enseignants[1], mettent les élèves en positions de maître d'ouvrage, de consultant et de maître d'œuvre.

Bien que notre équipe d'enseignants soit très jeune, nous avons relevé le défi de monter une formation entrepreneuriale et nous estimons aujourd'hui l'avoir menée à bien.

[1] Enseignants de l'école des Mines d'Albi et d'autres écoles…

Inexpérimentés en matière de création d'activité et n'ayant eu aucun contact préalable avec des institutions de l'enseignement supérieur axé entrepreneuriat, nous n'avons pas cherché à nous inspirer de formation existante. Nous sommes reparti des besoins explicites et implicites des entreprises. Nous les avons contactés, avons tissé des liens, avons été heureux de voir qu'ils souhaitaient s'impliquer dans l'enseignement et nous nous sommes laissé contaminer par leur dynamisme et leur état d'esprit !

A posteriori, ce dernier point nous semble avoir été un facteur de réussite essentiel.

Nous étions bâtisseurs de notre propre formation et avons pu jouer involontairement un rôle dans « l'apprentissage » du savoir être de nos élèves. En cela, nous nous appuyons à nouveau sur les travaux de notre groupe de réflexion mettant en évidence l'importance du tutorat pour favoriser l'émergence d'entrepreneurs potentiels.

Rendez vous dans cinq ans pour examiner l'évolution de notre offre de formation et l'analyse du début de la carrière de nos ingénieurs entreprenants ?

ORIENTATION ENTREPRENEURIALE DES ETUDIANTS ET EVALUATION DE L'IMPACT DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT DE L'ENTREPRENEURIAT SUR LES COMPORTEMENTS ENTREPRENEURIAUX DES ETUDIANTS DES GRANDES ECOLES DE GESTION FRANÇAISE ETUDE EXPLORATOIRE

FAYOLLE Alain, Professeur d'entrepreneuriat
E.M. LYON
23, avenue Guy de Collongue
BP 174
69132 Lyon Ecully cedex
Téléphone : 04 78 33 78 00
Télécopie : 04 78 33 61 69
Email : Fayollea@em-lyon.com

INTRODUCTION

Dans le numéro du mois d'août 1998, le magazine SUCCESS présente le classement des 25 business schools américaines qui offrent les meilleurs programmes d'enseignement en Entrepreneuriat. En 1994, une enquête visait à établir, d'une façon plus rigoureuse, un tel classement (Vesper et Gartner, 1997). Depuis des années, les institutions de formation américaines rivalisent d'ingéniosité pour sensibiliser les étudiants et développer leurs compétences entrepreneuriales. La situation en France est très différente. Si l'on excepte quelques institutions pionnières (HEC, E.M. LYON, et 2 ou 3 universités), l'enseignement de l'entrepreneuriat en milieu universitaire est un phénomène relativement récent. Ceci explique sans doute l'absence de données concernant ce type d'enseignement et permettant de mieux comprendre les contenus des programmes, les pratiques pédagogiques, les ressources dédiées et l'impact sur les étudiants.

Le programme de recherche que nous réalisons, en France et dans le système éducatif (universités, écoles d'ingénieurs, écoles de management) a pour but de remédier à cette lacune et d'apporter la première pierre à une base de données comparable à celle dont disposent les Etats-Unis à travers les enquêtes périodiques de Vesper (1974, 1975, 1976, 1978, 1979, 1980, 1985, 1990, 1993 et 1998).

Les objectifs que nous poursuivons visent à développer :

- une compréhension globale des programmes d'enseignement de l'entrepreneuriat (qui fait quoi ?)
- une compréhension analytique des programmes d'enseignement de l'entrepreneuriat (comment on le fait, avec quelle stratégie et quelles ressources ?)
- une compréhension des mécanismes induits et des résultats (quel impact ?)

La question qui nous intéresse dans cet article est relié au dernier objectif présenté. Elle vise à apprécier l'impact sur les étudiants des cours et programmes d'enseignement de l'entrepreneuriat. La propension à entreprendre des étudiants ayant suivi ce type de cursus est-elle plus élevée ? Ces étudiants créent-ils plus d'entreprises que les autres diplômés de l'enseignement supérieur ? Existe-t-il des différences de comportement entrepreneurial significatives, au sein d'une même institution, entre les étudiants qui ont bénéficié d'un enseignement à l'entrepreneuriat et les autres ?

Avant de présenter la méthodologie que nous avons utilisée pour tenter d'apporter des réponses à nos questions de recherche, nos résultats et leur discussion, nous allons orienter notre revue de la littérature autour de deux problématiques reliées. La première traite de l'orientation entrepreneuriale des diplômés de l'enseignement supérieur. La seconde concerne la mesure de l'impact des cours et programmes d'enseignement de l'entrepreneuriat sur les

individus formés. Pour chacune de ces deux problématiques, nous nous efforcerons, bien évidemment, de faire ressortir les éléments caractéristiques de la situation française.

1. DE L'ORIENTATION ENTREPRENEURIALE DES DIPLOMES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Le rôle du système éducatif sur la propension à entreprendre et le développement des compétences entrepreneuriales n'est plus à démontrer. Certains auteurs pensent que l'université et l'école sont des lieux où le potentiel entrepreneurial des étudiants peut être identifié, évalué et développé (Gasse, 1985 ; Hernandez et Aurifeille, 1991 ; Filion, 1994).

La création d'entreprise doit faire l'objet d'une sensibilisation, d'un enseignement et être présentée comme une option de carrière possible (Gasse, 1985, p. 555). Développer les attitudes et intentions entrepreneuriales des étudiants devrait être perçu comme un objectif essentiel par les institutions publiques et privées de l'enseignement supérieur.

Les intentions de carrière des étudiants sont certes influencées par de nombreux paramètres. Leurs préférences en termes de choix de carrière s'établissent autour de valeurs telles que le sentiment d'accomplissement, la sécurité de l'emploi ou l'opportunité d'acquérir des connaissances et des techniques (Brenner, Pringle et Greenhaus, 1991). Les voies professionnelles possibles apparaissent plus ou moins attractives et plus ou moins réalistes en fonction des situations sociales, des expériences personnelles, des parcours éducatifs et des représentations mentales dominantes.

S'agissant du choix d'une carrière en tant qu'entrepreneur ou en tant qu'employé, quelques recherches ont mis en évidence l'influence de certaines variables. Scott et Twomey (1988), par exemple, montrent que les étudiants dont les parents sont des entrepreneurs ont une préférence très marquée pour la création d'entreprise et à l'inverse une aversion pour une position d'employé dans une grande entreprise. Les étudiants qui ont une expérience professionnelle témoignent également d'une plus grande inclination vis à vis de la création d'entreprise. Fayolle (1996) montre que les élèves ingénieurs impliqués dans la vie associative de leur école, ou créateur d'associations pendant leurs études choisissent prioritairement la voie professionnelle entrepreneuriale. De même, la propension à entreprendre des élèves ingénieurs qui ont diversifié leur parcours éducatif, en combinant études scientifiques et études de gestion par exemple, est beaucoup plus élevée que celle des élèves ingénieurs qui ne l'ont pas fait.

Ces travaux semblent accréditer la thèse de l'existence de différences significatives entre les étudiants entrepreneurs (ou très fortement intéressés par la création) et des étudiants non entrepreneurs. Des conclusions similaires viennent d'autres recherches pour renforcer cette thèse. Robinson, Huefner et Hunt (1991) mettent en évidence des différences d'attitudes liées à l'entrepreneuriat et aux activités entrepreneuriales entre des étudiants entrepreneurs et des étudiants non entrepreneurs. En France, travaillant sur deux échantillons d'étudiants de l'université Paris-Dauphine, Leger (1994) montre que les étudiants créateurs, inscrits dans une filière d'enseignement de l'entrepreneuriat, sont globalement différents des autres étudiants. Les étudiants créateurs semblent plus téméraires, actifs, disposés à prendre des risques, adaptables et concrets. Leurs origines familiales sont plus variées, mais surtout plus entrepreneuriales. Ils affirment enfin leur autonomie, leur besoin d'indépendance une assurance de soi et un goût prononcé pour la compétition.

Une recherche récente propose un modèle destiné à expliquer l'intention entrepreneuriale parmi les étudiants de 4 pays différents (Autio, Keeley, Klofsten et Ulfstedt, 1997). L'intention entrepreneuriale, dans ce modèle, dépend de très nombreuses variables, liées à l'environnement universitaire, aux préférences de carrière, aux valeurs, à l'image de l'entrepreneuriat, à la situation individuelle et au parcours éducatif et professionnel. L'importance de l'environnement universitaire est également souligné par Johannisson (1991) qui émet d'ailleurs plusieurs propositions pour en renforcer les effets.

Le rôle de l'université est très nettement mis en évidence dans une recherche qui tente de relier activité entrepreneuriale et parcours éducatif (Shuman, Seeger et Teebagy, 1987). Les auteurs montrent des différences significatives entre les 4 écoles étudiées. Babson College, réputé pour la qualité de ses programmes entrepreneuriaux, affiche des proportions élevées

d'entrepreneurs indépendants et de créateurs d'entreprises parmi les 1311 répondants de l'enquête. Babson donne, dans cette recherche, l'image d'une institution spécialisée dans l'enseignement et la formation aux affaires.

Sur un plan quantitatif, des travaux plus ou moins récents, se sont efforcés de mesurer les intentions ou préférences entrepreneuriales des étudiants et leurs décisions de créations d'entreprises. Il nous est apparu important de montrer dans ce développement les écarts très importants constatés, sur ce sujet, entre les Etats-Unis et la France. Aux Etat-Unis les recherches disponibles révèlent généralement une forte attirance vers des carrières entrepreneuriales. Hills et Welsch (1986) identifient un haut niveau d'intentions entrepreneuriales (52 %) dans un échantillon d'environ 2 000 étudiants de deux business schools.

Une enquête nationale indique que 46 % des étudiants des collèges considèrent que travailler dans leur propre affaire est une excellente voie professionnelle (Brenner, Pringle et Greenhaus, 1991, p. 62). Les mêmes auteurs présentent les résultats d'une enquête portant sur un échantillon de 1 000 étudiants des meilleurs programmes MBA américains. Le résultat le plus surprenant est que 44 % des répondants révèlent que leur objectif de carrière à moyen terme est de devenir travailleur indépendant. Une enquête internationale montre que l'intérêt des étudiants pour le travail indépendant est très élevé (57,1 %) pour les étudiants américains, alors qu'il est plutôt faible (28,3 %) pour les étudiants français (Weihe et Reich, 1991). Ces derniers ont, par ailleurs, une image plutôt négative des entrepreneurs.

Une enquête récente effectuée, en France, à partir d'un échantillon de 2 400 étudiants montre des intentions contrastées en fonction des études suivies et du type d'établissement (Zelig, 1998). C'est ainsi que 21 % des étudiants des universités de gestion souhaitent créer une entreprise alors qu'ils ne sont que 16 % dans les universités de sciences et techniques, 13 % dans les écoles de commerce et 9 % dans les écoles d'ingénieurs. Quelle que soit la filière, les intentions entrepreneuriales se situent à un niveau relativement faible.

La création d'entreprises en France par des diplômés de l'enseignement supérieur apparaît comme un phénomène très marginal contrairement à ce qui se passe aux Etats-Unis.

En 1985, 3 % des créateurs d'entreprises étaient des étudiants ou des jeunes diplômés (ANCE, 1994). Les ingénieurs entrepreneurs représentent moins de 6 % de l'ensemble des ingénieurs diplômés (Fayolle, 1996). Les statistiques officielles montrent que la culture de création d'entreprise transite plus par la famille que par l'école : pour les diplômés comme pour les autres, avoir un père chef d'entreprise double ou triple les probabilités de devenir entrepreneur (INSEE, 1997). D'autre part, la proportion d'entrepreneurs diplômés de l'enseignement supérieur par génération, entre 20 et 60 ans, est très nettement inférieure à celle des entrepreneurs non diplômés.

De nombreux facteurs peuvent expliquer l'aversion des diplômés français de l'enseignement supérieur pour la création d'entreprise et la fonction d'entrepreneur. La thèse de Bourdieu (1989) est que dans une société de privilèges, le diplôme, surtout lorsqu'il est délivré par une institution bénéficiant d'une forte notoriété, s'est substitué au privilège de la naissance et qu'une des fonctions du système éducatif est une fonction de reproduction sociale des élites. Ribeil (1984) avance que la propension à entreprendre des ingénieurs diplômés est inversement proportionnelle à la notoriété de leur diplôme. Bauer (1988) et d'autres sociologues (Maurice, Sellier, Silvestre,1982) montrent que l'accès à certaines fonctions et postes prestigieux est réservé aux diplômés de quelques écoles. Le parcours royal et les modèles de carrière proposés aux diplômés de l'enseignement supérieur privilégient la haute fonction publique, et les grandes entreprises, et ignorent superbement les petites et moyennes entreprises et les situations entrepreneuriales. Fayolle (1995 et 1996) souligne le rôle des écoles d'ingénieurs dans leur contribution à maintenir à un très bas niveau la propension à entreprendre des ingénieurs et suggère de mettre en place des enseignements de sensibilisation à l'entrepreneuriat pour développer "l'éveil entrepreneurial" des élèves ingénieurs dans toutes les écoles.

La société américaine est incontestablement plus entrepreneuriale que la société française. Néanmoins nous formulons l'hypothèse que de telles différences comportementales entre les

jeunes diplômés de l'enseignement supérieur français et américain ne peuvent être expliquées que par l'insuffisante prise en compte de l'entrepreneuriat par le système éducatif français.

Après ce travail sur l'orientation entrepreneuriale des étudiants, il convient d'aborder la problématique des effets et de l'impact des cours et programmes d'enseignement de l'entrepreneuriat sur les personnes formées.

2. DE L'IMPACT DES COURS ET PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT DE L'ENTREPRENEURIAT SUR LES PERSONNES FORMEES

S'intéresser à l'impact de l'enseignement de l'entrepreneuriat sur les étudiants ou autres participants passe par une appréciation de la qualité des cours et des programmes. Sans négliger pour autant l'importance du contexte institutionnel et des conditions d'environnement nécessaires, comme le soulignent Gibb (1992) Santi (1994) Chamard (1989) ou Singh (1990).

La quantité et la diversité des cours et programmes ne suffisent pas. Robinson et Haynes (1991) montrent que la qualité des programmes d'enseignement de l'entrepreneuriat reste à prouver, autant en termes de ressources allouées que de formalisation des contenus.

La mesure de la qualité et l'évaluation des cours et programmes d'enseignement de l'entrepreneuriat posent la question de la nature et du choix des critères d'évaluation. Bechard (1994, p. 10) en propose 51 qu'il regroupe en trois familles de critères : ceux qui mesurent la satisfaction du participant au programme, ceux qui mesurent l'impact du programme sur les projets et enfin ceux (les plus nombreux) qui se concentrent sur la qualité de la gestion du programme.

Vesper et Gartner (1997, p. 412) proposent une liste hiérarchisée de 18 critères d'évaluation de la qualité des programmes d'entrepreneuriat. La création d'entreprises par des anciens élèves arrive en sixième position. Une autre approche intéressante positionne les critères dans le temps en prenant comme point de départ la période où l'enseignement est effectivement délivré (Block et Stumpf, 1993, p. 21). Ce point de vue montre que certains effets peuvent être différés ou retardés. C'est ainsi que pour la création d'entreprises par des anciens élèves, les auteurs préconisent d'effectuer les mesures jusqu'à 5 ans après le suivi des cours d'entrepreneuriat.

Il existe donc de très nombreux critères utilisables pour évaluer la qualité des cours et programmes d'entrepreneuriat et pour en mesurer l'impact. La création d'entreprise par les participants et les anciens élèves est systématiquement proposée comme étant un critère important. Le problème est d'arriver à mesurer correctement ce critère, compte tenu de l'existence d'effets retardés.

Quelques recherches se sont néanmoins intéressées à cette question de l'impact de l'enseignement de l'entrepreneuriat sur la décision de création d'une entreprise. Garnier et Gasse (1990) montrent que 14 % des répondants qui ont suivi une programme de 16 semaines de formation à l'entrepreneuriat ont créé une entreprise dans une période de 18 mois après la fin du programme. Une autre recherche portant sur un programme télévisuel met en évidence que 12% des répondants ayant suivi le programme ont démarré une entreprise dans une période d'un an après le fin du cursus (Garnier, Gasse et Raynal, 1991). Clouse (1990) montre l'impact d'un cours d'entrepreneuriat sur des décisions simulées concernant la création d'une entreprise. Les résultats d'une recherche qualitative conduite par Fitzgerald, Murphy et O'Connor (1984) suggèrent que la formation spécifique combinée à d'autres ressources telles que, les incubateurs peuvent faciliter la création et le développement d'entreprises de haute technologie. Une recherche qualitative réalisée en France montre que la proportion d'étudiants de l'enseignement supérieur, ayant suivi entièrement un programme d'appui à la création d'entreprise, qui créent effectivement leur entreprise est de l'ordre de 25 % (Albert, Fournier et Marion, 1991). Concernant les approches comparatives, les résultats d'une recherche effectuée en Inde (Saini et Bhatia, 1993) suggèrent que des entrepreneurs ayant suivi un programme de formation à l'entrepreneuriat présentent des niveaux de performance très significativement supérieurs, en termes de développement des ventes et des emplois que ceux des entrepreneurs non formés. Par ailleurs leur vision entrepreneuriale et leur capacité à penser et planifier le futur sont d'une bien meilleure qualité.

3. CADRE METHODOLOGIQUE

L'hypothèse que nous nous proposons de tester dans la présente recherche est issue des travaux de Fayolle (1996). Elle suggère que toute action, dans une école ou une université française, visant à installer ou développer des enseignements concernant l'entrepreneuriat est de nature à provoquer "l'éveil entrepreneurial" des étudiants, et à leur permettre de développer un "potentiel entrepreneurial". Cette prise de conscience, et cette entrée anticipée dans un processus entrepreneurial, devraient mécaniquement, toutes les autres variables influentes étant neutralisées, entraîner une élévation sensible du nombre d'entreprises créées par les étudiants des institutions concernées.

Cette recherche s'inscrit dans la continuité de travaux antérieur. Elle est exploratoire, en ce sens qu'elle aborde un domaine original et qu'elle vise à produire un premier niveau de connaissances destiné à orienter des recherches futures.

Pour cela nous avons sélectionné un échantillon composé de 25 écoles de commerce françaises proposant, depuis quelques années, un enseignement à l'entrepreneuriat[1]. Nous avons conduit, au début de l'année 1999, un entretien téléphonique avec chaque responsable des programmes entrepreneuriaux de ces différentes écoles. L'entretien a été réalisé en suivant un protocole rigoureux et en utilisant un questionnaire comportant 25 items. Nous avons cherché à définir les enseignements (nature, objectifs, date de démarrage, orientation pédagogique, durée, effectif, position dans le cursus, ...) et les intervenants (professeurs spécialisés dans le champ, autres professeurs, entrepreneurs, professionnels, ...). Nous nous sommes, également, efforcés d'apprécier l'importance des ressources professorales utilisées, l'existence d'une pépinière de projets internes, l'insertion dans des réseaux nationaux ou internationaux et l'importance de certaines caractéristiques relatives aux étudiants (issus d'un milieu entrepreneurial, étrangers créateurs, ou responsables d'associations). L'impact des enseignements a été mesuré de la façon suivante. Dans un premier temps nous avons demandé à chaque responsable de programme entrepreneurial de nous indiquer le pourcentage ou le nombre annuel d'étudiants créateurs d'entreprise des trois dernières promotions sortantes. La réponse rapide, indiquait l'existence d'un dispositif statistique adapté à la problématique, la réponse approximative, ou la non réponse, ont constitué également pour nous des données intéressantes. Dans un deuxième temps, nous avons posé deux questions complémentaires dont les réponses ont fait l'objet d'un codage sur une échelle de Likert. Tout d'abord nous avons voulu saisir la perception de chaque expert relative à l'impact global des enseignements entrepreneuriaux sur la propension à entreprendre des étudiants. La seconde question nous a permis de mesurer un impact différencié, soulignant des comportements entrepreneuriaux contrastés entre les étudiants ayant suivi les enseignements et les étudiants ne les ayant pas suivi[2].

Les données collectées ont fait l'objet d'un codage informatique et d'analyses statistiques variées.

4. RESULTATS

Les programmes d'entrepreneuriat des écoles de notre échantillon sont de création relativement récente : 18 programmes sur les 26 observés (une école pouvant avoir plusieurs programmes) ont moins de cinq ans et 10 d'entre-eux, moins de trois ans.

Ce premier résultat indique que dans les établissements d'enseignement supérieur les plus avancés dans ce domaine, les grandes écoles de gestion, la mise en œuvre de programme d'entrepreneuriat reste, à quelques exceptions près, un phénomène récent. Dans ces conditions, il convient d'ores et déjà d'en relativiser l'impact réel, tant il apparaît évident qu'il faut du temps pour que ce type de programme produise des effets significatifs sur les comportements entrepreneuriaux des étudiants et jeunes diplômés.

[1] Une liste des écoles est proposée en annexe 1.
[2] L'intitulé des deux questions posées est donné en annexe 2.

Les responsables des programmes entrepreneuriaux expriment une difficulté, voire une impossibilité, à donner rapidement des données quantitatives fiables sur la création d'entreprises par des étudiants ou des jeunes diplômés de l'école ayant suivi ou pas les enseignements d'entrepreneuriat. Comme le montre le tableau 1, 14 écoles sur les 25 de l'échantillon avancent un nombre annuel compris entre 1 et 11 créations d'entreprise. Ce constat semble indiquer l'inexistence d'un outil statistique approprié destiné à mesurer le phénomène. Ceci est cohérent avec l'orientation dominante des programmes et enseignements d'entrepreneuriat qui privilégie, avant tout, des objectifs pédagogiques. Rares sont les programmes qui affichent, également, des objectifs économiques visant explicitement la création d'entreprises et la création d'emplois. Ces premiers résultats suggèrent donc que la création d'entreprise par des étudiants et des jeunes diplômés de Grandes écoles de gestion et de commerce françaises ne constitue ni une préoccupation, ni un objectif prioritaire pour les dirigeants de ces écoles. Les quelques données quantitatives recueillies, même si elles ne reflètent qu'une partie de la réalité du phénomène étudié, montre que la voie entrepreneuriale reste très marginale pour les étudiants et les jeunes diplômés des écoles de gestion de notre échantillon.

TABLEAU 1

Nombre d'écoles	**Nombre annuel de créations d'entreprises**
10	entre 1 et 3
2	entre 4 et 5
2	entre 3 et 11
11	n'ont pas répondu

Face à l'absence ou l'insuffisance d'un dispositif adapté de mesure et de suivi quantitatif d'entreprise créées par des étudiants et des jeunes diplômés des écoles de notre échantillon, nous avons cherché à apprécier ce type d'impact d'une façon plus qualitative à partir des perceptions, positionnées sur une échelle de Likert, des professeurs responsables de programmes d'entrepreneuriat.

Les résultats sur les perceptions destinées à apprécier l'impact "global", c'est à dire sans distinguer dans les comportements entrepreneuriaux des étudiants ceux développés par des étudiants ayant suivi les enseignements de ceux ne les ayant pas suivi, montrent que l'impact est positionné autour des valeurs hautes et moyennes, comme l'indique le tableau 2.

TABLEAU 2

Nombres d'écoles	Impact "global" de 1 (très faible) à 7 (très élevé)
2	de 1 à 2
6	de 3 à 4
7	de 5 à 7

(15 répondants sur 25 interrogés)

Les résultats concernant l'impact "différencié" des programmes d'entrepreneuriat sur la propension à entreprendre des étudiants montrent que les experts interrogés ont tendance à considérer que des différences significatives existent entre les groupes et que les étudiants qui ont suivi les programmes développent davantage des comportements entrepreneuriaux.

TABLEAU 3

Nombres d'écoles	**Impact "différencié" de 1 (très faible) à 7 (très élevé)**
1	de 1 à 2
5	de 3 à 4
6	de 5 à 7

(12 répondants sur 25 interrogés)

Parmi les variables qui peuvent permettre d'expliquer des comportements différents au sein des écoles de notre échantillon, deux nous ont semblé susceptibles d'exercer une influence positive ou négative. La première est l'orientation dominante des programmes d'entrepreneuriat. Lorsque les enseignements sont construits autour d'objectifs économiques clairement exprimés et focalisés sur la création d'entreprise et la création d'emploi (cas de deux écoles), les taux de création d'entreprise au sein de la population des étudiants diplômés chaque année sont compris entre 4 et 5 %, alors que pour les autres écoles qui privilégient des objectifs pédagogiques les taux sont toujours inférieurs à 2 %.

L'orientation économique se traduit généralement par un processus de sélection des étudiants et la mise en place de programmes d'appui et d'accompagnement des étudiants entrepreneurs potentiels qui leur facilitent l'accès aux ressources clés internes et externes.

La deuxième variable est le groupe d'appartenance des écoles qui indique le niveau de notoriété et de prestige de ces dernières. Le tableau 4 montre que le nombre annuel de créations d'entreprise par des étudiants, ainsi que les perceptions relatives à l'impact "global" et l'impact "différencié" sont d'autant plus élevés qu'ils concernent des écoles à faible notoriété.

TABLEAU 4

Groupe[1]	**Nombre moyen annuel de création**	**Impact "global" moyen**	**Impact "différencié" moyen**
1 (8 écoles)	2,65 (3 observations)	2,5 (4 observations)	3,7 (4 observations)
2 (7 écoles)	2,6 (5 observations)	4,6 (3 observations)	4 (2 observations)
3 (10 écoles)	4,8 (6 observations)	4,5 (8 observations)	6,5 (6 observations)

Le rôle que semblent jouer les variables : "orientation dominante des programmes" et "groupe d'appartenance des écoles" tend à souligner l'importance du contexte institutionnel des écoles dans la propension à entreprendre de leurs étudiants et jeunes diplômés.

5. DISCUSSION

Nos résultats semblent montrer qu'il ne suffit pas d'avoir une expérience importante et d'avoir développé depuis de nombreuses années des programmes et des enseignements d'entrepreneuriat pour "éveiller" les étudiants et orienter rapidement leurs comportements vers la création d'entreprise. Ils tendent donc, d'une certaine façon, à invalider notre hypothèse de départ. Ceci étant, notre première approche souffre de très nombreuses limites liées à notre méthodologie et aux données recueillies. L'hétérogénéité des programmes et enseignements d'entrepreneuriat a rendu difficile les comparaisons et l'opérationalisation de certaines variables.

La taille de l'échantillon est faible et ne nous a pas permis de travailler sur un nombre élevé d'observations. Les données relatives à l'impact des programmes sont discutables car non expliquées, non mesurées et très subjectives.

L'origine des étudiants impliqués dans les programmes n'est pas connue par les professeurs responsables. Ces étudiants peuvent donc être déjà sensibilisés ("éveillés") à la création d'entreprise en raison d'une appartenance à un milieu entrepreneurial, d'une implication dans la vie associative ou d'une appartenance à un pays à forte culture entrepreneuriale. Notre méthodologie, enfin, ne permet pas de suivre les jeunes diplômés pendant les premières années de leur parcours professionnel et de distinguer les différences significatives, en termes de comportements entrepreneuriaux, entre les personnes ayant suivi dans leur école des

[1] La composition des trois groupes est donnée en annexe 3. Elle résulte d'une exploitation de différents classements publiés par la presse économique. Les groupes sont ordonnés de 1 (forte notoriété) à 3 (plus faible notoriété).

enseignements de création d'entreprise et ceux ne les ayant pas suivi. Dans ces conditions la mesure de la contribution et de l'impact d'un enseignement spécifique apparaît plus que problématique. Ceci nous amène à envisager, comme prochaine étape de cette recherche, de travailler sur trois écoles de gestion ayant développé des enseignements à la création d'entreprise depuis plus de 5 ans et appartenant à chacun des trois groupes d'écoles que nous avons identifiés. Nous nous proposons de suivre, dans chacune des écoles des groupes d'étudiants ayant suivi les enseignements et des groupes ne les ayant pas suivi jusqu'à cinq ans après l'obtention du diplôme pour étudier d'éventuelles différences de comportements.

CONCLUSION

Même si les limites que nous venons d'exposer réduisent quelque peu la portée des apports et des implications de notre travail de recherche, il nous semble que quelques points méritent d'être soulignés. Tout d'abord nous montrons l'importance du contexte institutionnel, dont une des composantes, le positionnement concurrentiel de l'école, tend à jouer un rôle prépondérant au niveau de la propension à entreprendre des étudiants et jeunes diplômés.

L'orientation dominante des programmes d'entrepreneuriat, qui peut être abordée comme une autre composante ou une conséquence du contexte institutionnel, constitue un deuxième élément important. Elle est la traduction de deux dimensions, deux logiques d'action autour desquelles s'articulent les enseignements et les programmes d'entrepreneuriat. La première logique, académique, considère que l'entrepreneuriat est avant tout une discipline d'enseignement. La seconde logique, économique, postule que les cours d'entrepreneuriat doivent permettre, principalement, à des étudiants de devenir, le plus rapidement possible, des créateurs d'entreprise. La deuxième logique, très peu représentée dans notre échantillon, s'oppose, d'une certaine façon, aux principes fondateurs du système éducatif français, élitisme, individualisation, excellence dans les formes d'intelligence les plus abstraites, qui valorisent davantage les positions et fonctions tenues dans la haute fonction publique et les grandes entreprises que les comportements, situations et parcours de créations d'entreprises.

BIBLIOGRAPHIE

Albert, P., R. Fournier & S. Marion, (1991) "Developing Entrepreneurial Attitudes and Management Competence Among Scientists : The Groupe ESC Lyon's Experience", JERD, 3(4), pp 344-362.

ANCE (1994) "Enseignement supérieur et création d'entreprises", objectif PME, n°22, pp 11-19.

Aurifeille, J.M. & E.M. Hernandez (1991), "Détection du potentiel entrepreneurial d'une population étudiante" in : Economies et Sociétés, série sciences de gestion, n°17, pp 39-55.

Autio, E., R.H. Keeley, M. Klofsten & T. Ulfstedt (1997) "Entrepreneurial intent among students : testing an intent model in Asia, Scandinavia and USA", FER, Babson College : Wellesley, MA, pp 133-147.

Bauer, M. (1988) "Grands patrons Capital Etat et Entreprise : les 200 révèlent...", Revue de Sociologie du Travail, n°4, pp 567-584.

Bechard, J.P. (1994) "Les grandes questions de recherche en entrepreneurship et éducation", Cahier de Recherche HEC Montréal, n°94-11-02, 42 p.

Block, Z. & S.A. Stumpf (1993) "Entrepreneurship Education Research : Experience and Challenge", in the State of the Art of Entrepreneurship (edited by Sexton, D.L. and J.D. Kasarda, P.W.S. Kent : Boston, p 17-42.

Bourdieu, P. (1989) La noblesse d'Etat, Grandes Ecoles et esprit de corps, Paris : les Editions de Minuit, 569 p.

Brenner, O.C., C.D. Pringle & J.H. Greenhaus (1991) "Perceived Fulfillment of organizational employment versus entrepreneurship : work values and career intentions of Business College Graduates", JSBM, July, pp 62-74.

Chamard, J. (1989) "Public Education : its effect on Entrepreneurial Characteristics", JSBE, 6 (2), pp 23-30.

Clouse, V.G.H. (1990) "A controlled experiment Relating Entrepreneurial Education to Student's Start-up decisions", JSBM, April, pp 45-53.

Fayolle, A. & Y.F. Livian (1995) "Entrepreneurial behaviour of French engineers. An exploratory study", International Entrepreneurship. Eds Birley, S;, MacMillan; I. London : Routledge, pp 202-228.

Fayolle, A. (1996) "Contribution à l'étude des comportements entrepreneuriaux des ingénieurs français", thèse de doctorat en Sciences de Gestion, Université Jean Moulin - Lyon 3, 575 p.

Filion, L.J. (1994) "Ten steps to Entrepreneurial Teaching", JSBE, 11 (3), pp 68-78.

Fitzgerald, P.M., D. Murphy & J. O'Connor (1984) "A case study of Training Inventories in High Technology Entrepreneurship", FER, Babson College : Wellesley, MA, pp 552-556.

Garnier, B. & Y. Gasse (1990) "Training Entrepreneurs through Newspaper", JSBM, 28 (1), pp 70-73.

Garnier, B., Y. Gasse & C. Raynal, (1991) "Evaluation of a Televised course in Entrepreneurship", JSBE, 9(1), pp 25-34.

Gasse Y. (1985) "A strategy for the Promotion and Identification of Potential Entrepreneurs at the secondary School Level", FER, Babson College : Wellesley, MA, pp 538-559.

Gibb, A.A. (1992) "The enterprise culture and education - Understanding enterprise culture and its link with small business, entrepreneurship and wider educational goals". International Small Business Journal 11(3) : 11-34.

Hills, G.E. & H. Welsch (1986) "Entrepreneurship behavioral intentions and student independance, characteristics and experiences", FER, Babson College : Wellesley, MA, pp 173-186.

INSEE (1997) Enquête emploi 1997.

Johannisson, B. (1991) "University training for entrepreneurship : swedish approaches", ERD, n°3, pp 67-82.

Leger, C. (1994) "Les étudiants créateurs : un exemple à l'université Paris-Dauphine", ANCE, Paris, 61p.

Maurice, M., F. Sellier & J.J. Silvestre (1982) Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne, Paris, PUF, 382 p.

Ribeil, G. (1984) "Entrepreneur hier et aujourd'hui : la contribution des ingénieurs", Culture Technique, n°12, pp 77-92.

Robinson P.B., J.C. Huefner & H.K. Hunt (1991) "Entrepreneurial Research on Student subjects does not generalize to real world entrepreneurs", JSBM, april, pp 42-50.

Robinson, P., & M. Haynes (1991) 'Entrepreneurship Education in America's Major Universities", Entrepreneurship Theory and Practice, vol 15, n°3, pp 41-52.

Saini, J.S. & B.S. Bhatia (1993) "Impact of Entrepreneurship Development Programs", FER, Babson College : Wellesley, MA, pp 621-634.

Santi, M. (1994) 'L'entrepreneuriat : un défi à relever", in L'Ecole des Managers de demain (ouvrage collectif des Professeurs du Groupe HEC), Paris : Economica, pp 401-422.

Scott, M.G. & D.F. Twomey (1988) "The long-term supply of Entrepreneurs : student's career Aspirations in Relation to Entrepreneurship", JSBM, 26 (4), pp 5-13.

Shuman, J.C., J.A. Seeger & N.C. Teebagy (1987) "Entrepreneurial Activity and Educational background", FER, Babson College : Wellesley, MA, pp 590-599.

Singh, J.B. (1990) "Entrepreneurship Education as a catalyst of Development in the Third world", JSBE, 7 (4), pp 56-63.

Vesper K.H., & W.B. Gartner (1988) University Entrepreneuship programs - 1998. Los Angeles : University of Southern California, Center for entrepreneurial studies (preliminary draft).

Vesper, K.H. (1974) Entrepreneurship education-1974. Milwaukee, WI : Society for entrepreneuship research and application.

Vesper, K.H. (1975) Entrepreneurship education-1975. Milwaukee, WI : Society for entrepreneuship research and application.

Vesper, K.H. (1976) Entrepreneurship education : a bicentennial compprendium. Milwaukee, WI : Society for entrepreneurship research and application.

Vesper, K.H. (1978) Entrepreneurship education : a 1978 update. Milwaukee, WI : Society for entrepreneurship research and application.

Vesper, K.H. (1979) Entrepreneurship education : 1979. Milwaukee, WI : Society for entrepreneurship research and application.

Vesper, K.H. (1980) Entrepreneuship Education - 1980. Wellesley, MA : Babson College Center for Entrepreneurial Studies.

Vesper, K.H. (1985) Entrepreneuship Education - 1985. Wellesley, MA : Babson College Center for Entrepreneurial Studies.

Vesper, K.H. (1990) Entrepreneuship Education - 1990. Wellesley, MA : Babson College Center for entrepreneurial studies.

Vesper, K.H. (1993) Entrepreneuship Education - 1993. Los Angeles : University of California, Center for entrepreneurial studies.

Vesper, K.H., & W.B., Gartner. (1997) "Measuring progress in entrepreneurship education". Journal of Business Venturing n°12 : 403-421.

Weihe, H.J. & F.R. Reich (1991) "Entrepreneurial interest among business students : Results of an international study", , pp 179-198. (not complete référence)

Zelig (Agence) (1998) Enquête sur les intentions entrepreneuriales des étudiants français.

ANNEXE 1 : COMPOSITION DE L'ECHANTILLON

Ecole	**Année de création de l'école**	**Nombre de diplômés 1998**
ESC Amiens	1942	130
ESC Bordeaux	1873	200
ESC Compiègne	NC	60
ESC Toulouse	1903	273
ESC Chambery	1988	105
ESC Lille	1892	234
ESC Rennes	1990	NC
Edhec	1906	438
ESC Le Havre	1871	137
Ceram	1963	153
ESC Reims	1928	360
ESC Troyes	1992	128
ESC Nantes	1900	360
ESC Rouen	1871	253
ESC Marseille	1872	183
ICN	1905	209
ESC Grenoble	1984	258
ESC La Rochelle	1988	79
ESC Clermont-Ferrand	1919	178
ESSEC	1907	431
ESCP	1819	384
ESC Saint-Etienne	1963	103
ESCEM	1998	132
ESSCA	1909	300
E.M. LYON	1872	310

ANNEXE 2 : LES QUESTIONS PORTANT SUR L'IMPACT GLOBAL ET L'IMPACT DIFFERENCIE

1. « Considérez-vous que depuis la mise en place des enseignements de création d'entreprise, leur impact **global**[1] sur la propension à entreprendre des étudiants est :

très faible 1 2 3 4 5 6 7 très élevé »

2. « Considérez-vous que depuis la mise en place de ces enseignements, leur impact **différencié**[2] sur la propension à entrepreprendre des étudiants est :

très faible 1 2 3 4 5 6 7 très élevé »

[1] Entendu par global l'ensemble des étudiants de l'école, qu'ils aient suivi un enseignement spécifique ou non.
[2] Entendu par différencié, les étudiants qui ont suivi un enseignement spécialisé, par comparaison aux autres qui ne l'ont pas fait.

ANNEXE 3 : LES TROIS GROUPES D'ECOLES

Groupe 1

EDHEC
EM-LYON
ESCNA
ESCP
ESSEC
ESC Reims
ESC Rouen
ESC Grenoble

Groupe 2

ESC Bordeaux
ICN
ESC Marseille
ESC Toulouse
ESC Lille
ESCEM
CERAM

Groupe 3

ESC Rennes
ESC Clermont-Ferrand
ESC Amiens
ESC Le Havre
ESC Troyes
ESC Chambery
ESC La Rochelle
ESC Saint-Etienne
ESC Compiègne
ESSCA

FORMATION DES CREATEURS D'ENTREPRISE A LA STRATEGIE : POUR UNE DESCRIPTION DES FACTEURS COGNITIFS AGISSANT A CHAQUE ETAPE DE LA DECISION

FONROUGE Cécile, Université de Bordeaux IV
CREGE
Avenue Léon Duguit,
33604 Pessac
Téléphone : 05 56 84 86 48
Télécopie : 05 56 84 29 00
Email : Cefonrouge@aol.com

Sans remettre en cause les fondements de la discipline stratégique, la revue de la littérature sur les stratégies d'entrée des entreprises nouvelles[1] et nos expériences d'enseignement de création[2] nous ont amenée à étudier un certain nombre de facteurs cognitifs à l'oeuvre dans les décisions stratégiques prises lors d'une création d'entreprise - notre intérêt pour l'entrepreneuriat se limitant, ici, à la création d'une entreprise. Il s'agit d'accepter que, plus que d'autres, les créateurs d'entreprise sont sujets à des biais, effets de cadrage et autres composantes cognitives agissant dans la programmation et la planification des actions stratégiques. Ces phénomènes expliqueraient les écarts constatés entre les processus de décision pris réellement par les créateurs d'entreprise et ceux présentés dans les modèles stratégiques habituellement enseignés, depuis les travaux de la Harvard Business School. Nous recommandons donc de sensibiliser les créateurs d'entreprise aux libertés prises par les acteurs engagés dans le processus de création de nouvelles entreprises. L'objectif pédagogique est, ici, de faire prendre conscience des limites d'une application en l'état de la discipline stratégique, dont il faut bien accepter que le substrat théorique provienne davantage des expériences effectuées au sein de multinationales, qu'au chevet de la petite entreprise naissante.

Après avoir défini la notion de facteur cognitif et leur influence en entrepreneuriat, nous présenterons leurs effets possibles sur les étapes du processus de décision, décomposés pour les besoins de l'exposé en trois stades: (1) le diagnostic stratégique, (2) le recensement, évaluation et choix d'une ou plusieurs stratégies, et (3) la programmation et le contrôle des actions.

1. INTRODUCTION : DE LA NOTION DE FACTEUR COGNITIF ET DE QUELQUES ARGUMENTS EN FAVEUR DE LEUR INFLUENCE EN ENTREPRENEURIAT

Un facteur d'ordre cognitif porte sur les connaissances ou cognition et la manière dont elles se structurent au sein des schèmes cognitifs. Il s'agit de considérer que « l'une des clefs du processus stratégique, peut-être la seule, réside dans la pensée des dirigeants, dans ses contenus et dans ses mécanismes » (Laroche et Nioche 1994, p.56). Certaines cognitions sont constituées de croyances pouvant s'avérer vraies ou fausses c'est-à-dire validées ou invalidées en ayant recours à la logique, la statistique, l'expérimentation ou les applications de modèles théoriques (Boudon et al. 1997). Elles s'opposent aux croyances évaluatives du type « j'aime / je n'aime pas » ou normative du style « je crois qu'il est bien de... », qui malgré leur intérêt n'ont pas été étudiées ici. Notre recherche s'est dirigée vers le premier type de croyances car permettant des comparaisons entre le raisonnement stratégique effectif des créateurs d'entreprise et la démarche valide issue d'un processus rationnel idéal. Cette mise côte à côte des cheminements stratégiques réels et théoriques vise, non pas à porter le discrédit sur un des types de raisonnement, mais bien plutôt à comprendre les pratiques effectives qui demeurent trop variées

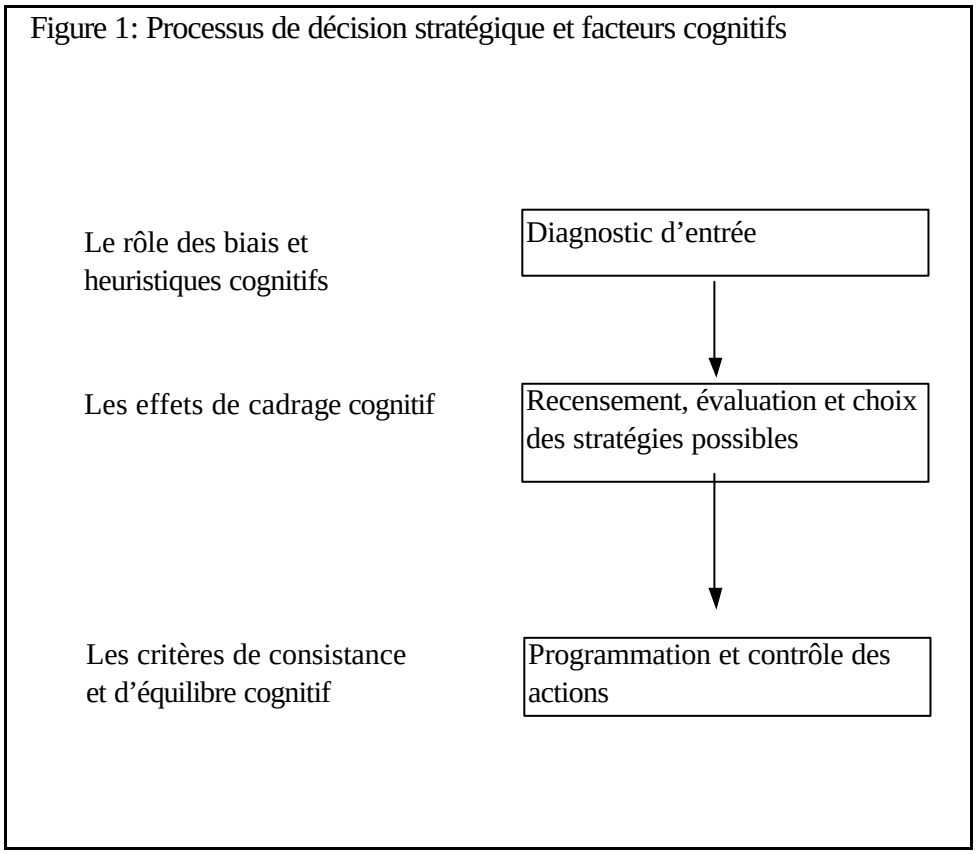
[1] Fonrouge (1999)
[2] Expériences au sein du DESS de création d'entreprise, de la MSTCF de Bordeaux IV, du D.U. de médiation culturelle de Bordeaux III et de la chambre des métiers de la Gironde

pour ne pas chercher à les comparer aux modèles stratégiques, références communes des différents formateurs.

Les effets des facteurs cognitifs sur le processus décisionnel peuvent être classés en trois catégories selon leurs moments d'action dans les étapes de la décision. Premièrement, les biais et heuristiques cognitifs entendus comme, « les écarts de la pensée humaine naturelle par rapport au calcul rationnel »[1], seraient particulièrement à l'oeuvre dans la phase de diagnostic stratégique même si, et nous voyons par là toute la difficulté à isoler les facteurs par stade, leur rôle se fait également sentir ailleurs dans le processus. Deuxièmement, au moment du choix d'une stratégie, on observe des effets de cadrage cognitif ou «framing» c'est-à-dire le recours à des schémas cognitifs en mémoire qui pré - agencent ou orientent les choix dans un sens particulier. Enfin, un troisième groupe de facteurs cognitifs agirait principalement dans les activités de programmation et de contrôle des actions. Il s'agit de la tendance générale des individus à rechercher un équilibre dans leurs cognitions et cela quelquefois en dépit d'informations en provenance de l'environnement signalant une inadéquation des modalités de mises en oeuvre. Le plan d'exécution devient un carcan cognitif à préserver plutôt qu'un guide susceptible d'aménagements et l'on comprend mieux, les réticences instinctives des créateurs d'entreprise envers toute planification. La figure suivante présente les catégories de facteurs cognitifs selon les étapes de décision stratégique.

Notre point de vue résulte de la fréquentation des grands auteurs en psychologie sociale comme Heider et Festinger (Gergen et Gergen 1984, Fischer), des travaux récents en psychologie cognitive (Richard 1990 et Richard et al.1990) et en organisation (Weick 1995) ainsi que des conclusions d'une exploration théorique effectuée sur les conciliations possibles entre stratégie individuelle et collective et leurs effets sur l'application des normes de gestion - 9 cas d'entreprises nouvelles ayant été étudiés en longitudinal sur 6 mois avec les techniques d'analyse de contenu et de cartographie cognitive.

Figure 1: Processus de décision stratégique et facteurs cognitifs



[1]Strategor 1993, p.448

On estime que les facteurs cognitifs en entrepreneuriat sont également actifs en management mais que l'entrepreneur se retrouve dans une situation qui maximise les conséquences potentielles de ces différents biais. Autrement dit, certaines conditions comme le stress, l'incertitude ou l'urgence décrites ci-après augmentent, en entrepreneuriat, la probabilité d'apparition des facteurs cognitifs comme les biais ou heuristiques, les cadrages positifs ou optimistes et la recherche de cohérence Il s'agit de décrire les situations de gestion au sens de Girin (1990), favorisant la survenue de raisonnements peu conformes à la logique rationnelle. La pertinence de l'étude des aspects cognitifs en entrepreneuriat se comprend dans la mesure où ces conditions sont fréquemment vécues par l'entrepreneur, qui les ressent plus souvent et plus intensément que le manager, car faisant partie intégrante de l'expérience entrepreneuriale (voir encadré ci après).

Encadré 1: Les quatre conditions fréquemment vécues par l'entrepreneur favorisant les écarts de raisonnements par rapport au modèle rationnel

La psychologie cognitive nous enseigne que les fréquences d'apparition des facteurs cognitifs affectant les processus de pensée sont augmentées dans les cas suivants:

1- Surcharge informationnelle

Notre capacité de traitement de l'information étant limitée, les erreurs surviennent lorsque les individus sont confrontés à davantage d'information qu'ils ne peuvent en traiter. La structure organisationnelle embryonnaire est une des raisons qui amène l'entrepreneur à repousser les limites de ses propres capacités cognitives et donc favorise l'apparition de biais.

2 - Haut degré d'incertitude et nouveauté de la situation

Les raisonnements effectués en situation d'incertitude ou de nouveauté obligent l'individu à recourir à des schémas cognitifs déjà éprouvés dans d'autres situations pourtant différentes, augmentant ainsi l'apparition d'erreurs de raisonnement. La situation d'incertitude et la nouveauté de l'activité étant deux des caractéristiques principales du phénomène entrepreneurial, il n'est donc pas étonnant qu'elles soient à l'origine de biais cognitif.

3 - Fort contenu émotionnel

Lorsque la situation est très impliquante et contient un fort contenu émotionnel, on assiste à des interrelation entre pensées et sentiments qui créent des distorsions. Le démarrage d'une nouvelle entreprise satisfaisant un fort besoin d'accomplissement, on peut donc avancer que cette situation présente une composante émotionnelle importante.

4 - Pression du temps et fatigue

Les individus ont tendance dans ce cas à utiliser des raccourcis mentaux dont l'efficacité n'est pas assurée. L'entrepreneur et le manager stressé ne sont pas épargnés par ces conditions.

Cet effort de précision des termes étant accompli, nous pouvons décrire les effets des facteurs cognitifs en décomposant la démarche stratégique par étapes. La première porte en théorie sur l'analyse de la situation: l'environnement de la nouvelle entreprise et les forces et faiblesses de son projet.

2. DIAGNOSTIC STRATEGIQUE DE L'ENTREPRENEUR : LE ROLE DES BIAIS ET HEURISTIQUES COGNITIFS

Un heuristique désigne des « procédures d'élaboration de réponses dont la justification n'est pas rigoureuse mais qui sont habituellement efficaces. Lorsqu'elles ne le sont pas, elles conduisent à des biais » (Richard et al. 1990, p.136). Ainsi dans le paradigme rationnel, les biais cognitifs se définissent comme les erreurs dans le mode de pensée mais aussi dans le résultat obtenu, tandis que les heuristiques représentent des raisonnements hasardeux aboutissant quelquefois à des approximations heureuses, le processus heuristique peut ainsi donner lieu à des construits valides et rend compte de toute la force créative de l'esprit humain.

L'analyse de l'environnement et l'évaluation des forces et faiblesses de la nouvelle entreprise sont quelque peu paradoxales. D'un côté, on perçoit bien l'importance de cette activité pour prévoir l'évolution du potentiel futur de l'entreprise nouvelle. De l'autre, force est de constater

toute la délicatesse de cette tâche en l'absence d'une antériorité suffisante pour que l'argumentation soit convaincante. La difficulté tient principalement au caractère « flou », « anticipé » et portant sur un «futur désiré du projet d'entreprise» (Bréchet 1997, p.89). Ayant été mises à profit dans d'autres circonstances, les ressources actuelles de la nouvelle entreprise sont réputées pouvoir agir à nouveau, sans que l'on en soit encore certain. Quant aux ressources futures, elles semblent plus s'adosser à la capacité de conviction de l'entrepreneur et à sa volonté, qu'à des prévisions sur des tendances passées peu opérantes ici. Pour sortir de ce constat d'impasse, nous suggérons que l'entrepreneur s'acquitte de cette tâche en effectuant des raccourcis de raisonnement. La détermination des facteurs clés de succès entendus comme les éléments jouant un rôle crucial dans la capacité de développement de la firme, s'apparente à des démarches heuristiques. Les diagnostics internes effectués par les créateurs d'entreprise seraient plus soumis que d'autres à l'existence de biais cognitifs. Leur étude nous permet de comprendre la manière dont les créateurs d'entreprise répondent aux exigences antinomiques précédentes et s'acquittent de ce périlleux exercice de diagnostic d'une entreprise pas encore sortie des limbes de la naissance organisationnelle. Le tableau ci-après récapitule l'ensemble des heuristiques et biais particulièrement actifs en entrepreneuriat.

Tableau 1: Heuristiques et biais en entrepreneuriat[1]

Heuristiques	Définitions et exemples d'effets en entrepreneuriat (en italique)
Heuristique d'ancrage-ajustement	Le décideur est attaché à un jugement initial. *En création, la sélection des informations pertinentes peut être orientée par le rappel d'une situation de référence (expérience précédente, activité professionnelle ou de loisir effectuée en parallèle).*
Heuristique de disponibilité	Analyse effectuée au regard des informations disponibles. *Les conseillers et accompagnateurs du processus entrepreneurial estiment les probabilités de succès ou d'échec en fonction des exemples les plus saillants, disponibles en mémoire.*
Heuristique de représentativité	Assimilation d'un événement à la classe pour lesquelles les caractéristiques se trouvent être les plus représentatives. *Pour lancer leur entreprise, les créateurs d'entreprise s'appuient sur des prévisions fondées sur quelques cas aux caractéristiques représentatives.*
Bais	**Définitions et exemples d'effets en entrepreneuriat (en italique)**
Biais « d'insider »	Le diagnostic stratégique est effectué « de l'intérieur ». *Les créateurs d'entreprise démarrent leur firme en négligeant les expériences du passé et les statistiques portant sur des cas comparables. Cette absence de lucidité est voulue, car permettant de faire abstraction de l'importance des risques encourus.*
Biais d'attribution	Sous-estimation des effets situationnels pour ne considérer que les effets dispositionnels. *L'entrepreneur valorise son action personnelle au détriment de l'explication par des conjonctions favorables.*
Biais acteur/ observateur	Les acteurs expliquent moins que les observateurs leurs facteurs de succès par des facteurs situationnels. *Les conseillers aux processus de création ont plus tendance que les créateurs d'entreprise à mettre en avant le profil du créateur comme un facteur clé de réussite.*
Biais de complaisance	Les créateurs d'entreprise attribuent leurs échecs à l'environnement et leurs succès à eux mêmes. *Les créateurs d'entreprise à succès sont pourtant moins sujets que les autres au biais de complaisance afin de ne pas froisser les différents partenaires et réseaux dont ils ont eu abondamment recours.*

3. RECENSEMENT, EVALUATION ET CHOIX STRATEGIQUES : LES EFFETS DE CADRAGE COGNITIF

Les activités de cadrage ou « framing » consistent à activer des schémas mentaux existants pour inventorier et agencer les différentes possibilités stratégiques à disposition des créateurs d'entreprise. En référence à une perspective gestaltiste, nous pouvons dire que le décideur répond au problème dans la manière même dont il le pose. L'intérêt est double: il s'agit de réduire ou d'épurer les cadres de décision afin d'arrêter son choix sur une option (cadrage simplificateur) et d'inférer les informations manquantes dans un sens positif permettant à l'entrepreneur de s'engager dans l'action (cadrage optimiste).

3.1. Cadrage simplificateur

Un cadrage simplificateur serait particulièrement le fait de certains profils de créateurs. Il s'explique par la volonté commune à tous les propriétaires de nouvelles entreprises de définir une position stratégique afin de donner un sens aux premières actions courantes. Cette activité

[1] Ce tableau s'inspire des différentes recherches en psychologie transcrites par les manuels de psychologie sociale et cognitive cité en annexe.

facilitatrice a pour résultat de focaliser les choix stratégiques sur une solution préférée d'emblée (Schwenk 1984, Laroche et Nioche 1994). Cooper et al., dans une recherche sur 1176 créations d'entreprises âgées de 11 mois en moyenne, constatent que les créateurs d'entreprise opérant dans des secteurs très différents de leurs domaines d'activité précédents, effectuent des recherches d'information moins complètes que les créateurs d'entreprise expérimentés (Cooper et al. 1995). Les novices ne compensent pas leur inexpérience par un recours à des sources variées d'information, comme peuvent l'être l'interrogation d'experts, la recherche de données documentaires ou la mise au point d'études de marché ad hoc. L'explication avancée est la suivante: par manque de pratique du secteur, les nouveaux venus possèdent des schémas de décision plus pauvres que leurs collègues. Faute d'accès à l'information pertinente, l'éventail des choix stratégiques possibles leur parait restreint. Leur processus d'évaluation et de choix sera aussi moins riche ou en tout cas plus simplifié.

A contrario, les créateurs d'entreprise ayant une expérience du secteur présentent des processus de sélection complexes et riches en raison du nombre plus important d'informations à leur disposition. Pourtant le résultat final semble le même: on assiste à une focalisation sur une solution préférée d'emblée. La préférence rapide pour un choix stratégique s'explique par l'urgente nécessité qu'ont les créateurs d'entreprise à définir, même provisoirement, une première direction stratégique. Il s'agit d'une des raisons d'être de la stratégie, sa fonction symbolique et dynamique à savoir, donner un sens aux actions et une perspective aux acteurs (Desreumaux 1993).

En choisissant une position stratégique l'entrepreneur, nouvel acteur du jeu concurrentiel souhaite, en effet, donner avant tout une orientation à suivre, qui fournira en corollaire des interprétations rétrospectives des premiers pas hasardeux de la nouvelle firme et éventuellement un signal aux autres acteurs du jeu concurrentiel. «How can I know what I think till I see what I say » (Weick 1995, p.12). Cette phrase célèbre de Weick exprime bien l'impérieux besoin de voir émerger de ses propres actions une logique qui semble absente au seul stade du projet. Le choix express d'une première orientation stratégique remplit cette tâche. Il s'agit là de toute la difficulté des créations d'entreprises qui, n'existant qu'une fois lancées, ont bien des difficultés à définir leurs objectifs avant d'avoir vécu les premières confrontations avec le marché réel. « C'est dans l'arène que l'on voit le gladiateur » et pour précipiter cette épreuve du feu, les nouvelles entreprises focalisent sur une première stratégie, délaissant tout autres scénarios pour devancer l'appel, vers une issue pourtant quelquefois fatale.

3.2. Cadrage optimiste

L'activité de cadrage optimiste a été souvent constatée en entrepreneuriat et trouve sa source dans différentes raisons qui méritent d'être développées. La recherche de Cooper et al en 1988 a frappé les esprits tant l'on réalise l'existence de prévisions des créateurs d'entreprise, « dramatiquement détachées de toutes réalités », selon les mots des auteurs. Interrogeant 2994 entreprises âgées de un an en moyenne, sur les chances de succès de leurs propres affaires, ils constatent avec effroi que 81 % les estiment à plus de sept sur dix - un tiers les prévoyant même sûres à dix sur dix. Or, nous savons bien, et les statistiques sont identiques en Amérique du Nord, qu'une entreprise sur deux meurt au bout de cinq ans. Les créateurs d'entreprise font donc preuve d'un optimisme marqué. Les créateurs d'entreprise, plus que les managers montreraient un excès de confiance en leurs propres prévisions. Ils mettent en avant les opportunités environnementales et les forces du projet alors que les managers préfèrent voir les menaces et les faiblesses - les premiers catégorisant plus positivement que les seconds les situations qui leur sont proposées.

L'activité de cadrage positif s'explique en entrepreneuriat de diverses manières. Cooper et al. avancent l'existence d'un état « d'euphorie » post- création qui annihilerait tous sens critique (Cooper et al. 1995). Cet état extatique permet au candidat à la création de traverser les premières épreuves qui ne manquent par d'arriver et de supporter ce fameux parcours du combattant dont de nombreux créateurs semblent se plaindre. Cet optimisme de situation traduit la croyance suivante: le risque n'est pas considéré dans son versant négatif, de conséquences financières et humaines, mais plutôt comme un défi à relever, une manière de repousser les

limites de ses propres capacités de travail. Les défenseurs de la notion « d'intention stratégique » décrivent des entreprises conquérantes formulant des ambitions disproportionnées à leurs ressources, qu'enthousiasme et force de conviction parviendront à rendre réalistes (Hamel et Prahalad 1989). En fait, l'entrepreneur croit en sa capacité à réaliser ses objectifs personnels, il a confiance en lui et, pour persister dans l'aventure, il lui semble naturel de créditer les choix qu'il fait d'une bonne dose d'optimisme.

Une autre manière de voir les choses, consiste à réaliser qu'une fois engagé dans le processus de création, l'entrepreneur se sent «condamné à réussir » et donc formule les évaluations et les choix les plus confiants. Considérant également que des choix optimistes sont à même de satisfaire les différents partenaires et que le pessimisme est vite associé au cynisme et au découragement et l'on excuse sinon comprend, les bienfaits de choix lénifiants.

4. PROGRAMMATION ET CONTROLE : LES CRITERES DE CONSISTANCE COGNITIVE

Au moment de décider des actions à mettre en oeuvre et de contrôler leurs bonnes applications et leurs éventuelles adaptations à l'environnement, l'entrepreneur, plus qu'un autre, est confronté à une volonté de cohérence entre ce qu'il fait et ce qu'il a choisi (Festinger et Heider). Cette volonté traduit en fait une motivation profonde de recherche d'équilibre cognitif et de réduction de la tension inconfortable provoquée par l'existence de cognitions dissonantes. Ainsi la programmation et le contrôle des actions stratégiques sont soumis en permanence à des critères de consistance cognitive afin de préserver les choix stratégiques initiaux. Ces processus nous permettent de comprendre les phénomènes de persévérance de l'entrepreneur même en l'absence de retombées positives, les difficultés d'adaptation de la stratégie initiale, et enfin la prudence dans laquelle les individus tiennent toute activité de planification.

Concernant la persévérance, il existerait, pour certains, une tendance à poursuivre les actions décidées en dépit de résultats quelquefois décevants. L'entrepreneur vit une situation « d'escalade dans l'engagement » dans laquelle il lui parait que les solutions d'abandon des choix initiaux s'avèrent, par volonté de préserver un équilibre cognitif, plus coûteuses que la persistance dans la voie décidée. Cette ténacité face aux échecs est d'autant plus forte que le biais d'attribution et de complaisance se font sentir. En effet, si l'on attribue la cause de ses difficultés à des variables externes ou situationnelles du type mauvaise chance ou environnement défavorable, les individus estimeront que dans le futur ses variables peuvent jouer dans un sens différent. A l'opposé, si le biais de complaisance agit faiblement, c'est-à-dire si les causes de ses échecs sont à mettre sur le compte de sa seule personne, alors le découragement peut survenir car on perçoit comme difficile de faire évoluer ses propres capacités et habiletés.

Concernant les adaptations des choix stratégiques, le critère de consistance cognitive s'applique dans la mesure où l'ensemble des choix constitue un système de croyances plus ou moins partagées par l'entourage. Ce système de croyance ou « paradigme » sert de cadre aux interprétations que l'entrepreneur peut avoir des premières réactions de l'environnement. Si ces réactions sont cohérentes avec les choix stratégiques, on assiste à un renforcement des croyances et à une possible dérive de la stratégie qui peu à peu s'éloigne des réalités environnementales (voir encadré la notion de dérive stratégique). Dans le cas inverse, soit les réactions incohérentes ne peuvent être interprétées car trop contradictoires - leur validité est mise en doute - et elles sont évacuées avec des arguments du type «cela ne me concerne pas », soit ces réponses environnementales sont interprétées comme une remise en cause des choix stratégiques et l'entrepreneur, malgré l'inconfort psychologique, accepte de changer sa stratégie.

Encadré 2: La notion de « dérive stratégique » ou « strategic drift » (Johnson 1988)

Les croyances en vigueur ou « paradigme » au sein d'une organisation servent, dans certains cas, à définir les choix stratégiques et leurs changements au détriment d'une analyse directe de l'environnement. On observe dans ces cas une « dérive » des choix stratégiques par rapport à ceux que l'on pourrait prendre en l'absence de système collectif de croyances. Ce phénomène est observable lorsque:

1 - La perception des stimuli externes se modifie car, s'ils ne sont pas consistants avec le paradigme, ces stimuli n'ont plus de sens pour les membres de l'organisation. Autrement dit, les informations étrangères à la culture d'entreprise sont ignorées.

2 - Toutes les réponses apportées par la firme s'effectuent en référence au système de croyance. Les dirigeants traduisent les réponses dans les termes même du paradigme. Cela amène les individus à transformer les informations qui ne sont que partiellement compatibles afin d'effectuer des réponses cohérentes avec le système de croyances.

3 - Les dirigeants estiment s'adapter à l'environnement alors même qu'ils ne s'adaptent en fait qu'aux seuls signaux de l'environnement dont l'analyse coïncide avec le système de croyance.

4 - En cas de doute quant à la pertinence du paradigme, certains ajustements sont formulés. Ils sont suffisamment faibles pour produire des résultats qui montrent plutôt l'efficacité même du système de croyance dominant que son inadéquation.

L'organisation étant nouvelle, il n'est pas déjà question de « culture d'entreprise ». Toutefois on peut avancer en entrepreneuriat la notion du «culture de réseau », c'est-à-dire, les croyances quant à la bonne stratégie à adopter, partagées par les différents membres du réseau que l'entrepreneur n'a pas manqué de constituer (partenaires, entourage, clients, fournisseurs, conseillers, etc....)

Enfin, concernant la planification stratégique entendue comme la plus ou moins grande formalisation des objectifs, des moyens et des actions à mettre en oeuvre, l'entrepreneur prend conscience du risque de se voir enfermer par les choix qu'il a formulé. Certes le plan d'affaire présente les avantages d'une mise à distance salutaire des objectifs de l'entreprise par rapport à ceux, toujours présents de l'entrepreneur, mais il donne également l'illusion de contrôler la situation, par le fait même qu'elle apparaît « posée » dans un programme à tenir. Le danger d'une programmation prise au pied de la lettre est qu'elle engage l'entrepreneur à contrôler la mise en oeuvre de la stratégie dans le sens décidé a priori dans le plan d'affaire. Autrement dit, l'entrepreneur cherche à observer dans la réalité ce qui a été formalisé dans le plan, limitant ainsi ses critères de contrôle aux seuls présents dans le document formel. On peut même constater dans certain cas extrêmes, une forme de rigidification des structures cognitives d'analyse de l'environnement: l'entrepreneur s'attendant à voir ce qu'il a prévu, risque de passer à coté des variations de l'environnement.

CONCLUSION

Il semble que le cheminement stratégique de l'entrepreneur soit pavé de biais et heuristiques cognitifs, de raisonnements simplifiés ou pèche par excès d'optimisme et par manque de souplesse. Ces phénomènes d'ordre cognitif produisent des résultats quelquefois contraires à ceux préconisés dans le cadre rationnel. Mais attention, les sentiers suivis se transforment quelquefois en raccourcis heureux, amenant notre homme à parcourir, plus vite que d'autres, le trajet qui le mène à son marché. En imaginant que l'entrepreneur à succès est celui qui mieux qu'un autre tire parti des facteurs cognitifs, nous dégagerons peut-être des pistes de réflexion futures fructueuses. En tout cas, l'intuition ou le flair trouvent ici une formalisation complémentaire. Et le pédagogue peut ainsi compléter sa présentation des modèles stratégiques classiques par la description des concessions au modèle rationnel effectués par l'entrepreneur.

Ainsi, dans les activités de formation, il s'agit de mettre en garde les futurs créateurs d'entreprise de tendances simplificatrices et d'une recherche de cohérence. quelquefois forcée

L'enseignement de la stratégie tirerait bénéfice, selon nous, de l'examen des différences entre créateur d'entreprise et manager. Le créateur d'entreprise serait plus susceptible que le manager de souffrir des effets de la rationalité limitée du décideur. Les conséquences des décisions biaisés favoriseraient autant qu'elles ne freineraient la création de firme; ce qui revient à le considérer comme un individu dont la capacité à transformer une idée en une organisation rentable dépendrait entre autre:

- des effets bénéfique des erreurs cognitives (gains de temps fournis par les raccourcis de raisonnement ou heuristiques, optimisme et simplification des choix stratégique comme autant de moteurs d'entrée dans l'action et cohérence forcée du plan augmentant la capacité de conviction et la crédibilité);
- des retombées moins heureuses qui nuisent à la mise en place d'une organisation (diagnostic privilégiant les forces internes du projet, surestimation du rôle de l'entrepreneur dans le succès de l'entreprise, optimisme et sûreté dans leur propre jugement non corroborés par les faits, illusion de contrôle et de maîtrise de la situation donnée par le plan).

Dans cette optique, la formation des créateurs d'entreprise à la stratégie revient à développer les effets bénéfiques des facteurs cognitifs et à mettre en garde des retombées fâcheuses, en se rappelant que le créateur est le meilleur atout mais aussi le pire obstacle à la mise en acte d'une stratégie collective pour l'entreprise.

BIBLIOGRAPHIE

BOUDON, R., BOUVIER, A. et CHAZEL, F., Cognitions et sciences sociales, Paris P.U.F. sociologies 1997, 281p.

BRECHET, J.P., Gestion stratégique: le développement du projet d'entreprendre, édition Eska, 1996, 360p.

COOPER, A.C., WOO, C.Y., DUNKELBERG, W.C., Entrepreneurs' perceived chances for success. Journal of business venturing, 3 (1), 1988, p.97-108

COOPER, A.C. , FOLTA, T., WOO, C., Entrepreneurial information search, Journal of business venturing, 10 1995 p.107-120

DESREUMAUX, A., Stratégies, Dalloz gestion 1993, 447p

FISCHER, G.N., Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale, Presses de l'université de Montréal, Dunod, 1987, 206p.

FONROUGE, C. La question de l'étendue et de la nature des stratégies d'entrée: le cas des entreprises nouvellement créées, VIIIème conférence internationale de management stratégique, Ecole Centrale de Paris, 26, 27, 28 mai 1999.

GERGEN, K.J., GERGEN, M.M. Psychologie sociale, Editions études vivantes, Montréal 1984, 528p.

GIRIN, J. Analyse empirique des stuations de gestion, , in Martinet, Epistémologies et Sciences de Gestion, 1990 p. 141-182

HAMEL, G. et PRAHALAD, C.K., Les stratèges du soleil levant, Harvard l'expansion, automne 1989, p.6-19

JOFFRE, P et KOENIG, G. Gestion stratégique, collection les essentiels de la gestion, Litec, 1992, .201p.

JOHNSON, G., Rethinking incrémentalism, Strategic Management Journal, Vol. 9 1988 p.75-91

LAROCHE H., et NIOCHE, J.P. L'approche cognitive de la stratégie d'entreprise, Revue française de gestion, juin-juilllet-aout 1994 p.64-78

RICHARD, J.F., Les activités mentales, Armand Colin, Paris, 1990, 435p.

RICHARD, J.F., BONNET, C. et GHIGLIONE, R. Traité de psychologie cognitive2: le traitement de l'information symbolique, Paris Dunod, 1990, 281, p

SCHWENK, C.R., Cognitive simplification processes in strategic decision making, Strategic management journal, vol. 5 1984, p;111-128

STRATEGOR: stratégie, structure, décision, identité, (ouvrage collectif) Interéditions 3ème édition, 1997, 551p.

VERSTRAETE, T., Modélisation de l'organisation initiée par un créateur s'inscrivant dans une logique d'entrepreneuriat persistant. Les dimensions cognitive, praxeologique et structurale de l'organisation entrepreneuriale, Thèse pour le Doctorat es sciences de gestion, Université de Lille, 1997, 526p.

WEICK, K.E., Sensemaking in organizations, Sage publications, 1995, 231p.

REFLEXION SUR LES SYNERGIES ENTRE ECOLE SUPERIEURE DE COMMERCE ET PEPINIERE D'ENTREPRISES LE CAS DE L'ESC TROYES

GRENIER Corinne, Professeur, responsable du département PGE, Membre du centre de recherche DMSP de Paris-Dauphine
ESC Troyes
BP 710
10002 Troyes Cedex
e-mail : cgrenier@esc-troyes.fr

Résumé : Peut-on enseigner et si oui, comment, l'entrepreneuriat ? Nous focaliserons notre intérêt sur l'entreprise (ou intraprise) innovante, qui est créée autour d'un produit ou d'un service innovant (bien souvent à fort contenu technologique). Cette question n'est alors pas vaine eue égard aux enjeux économiques et managériaux de l'entrepreneuriat innovant. Nous proposons dans cette communication de relater le dispositif d'enseignement que l'ESC Troyes met actuellement en place autour des thèmes de l'entrepreneuriat et de l'innovation. La spécificité de la formule envisagée est de faire travailler ensemble une " structure " entrepreneuriale innovante (en phase de création ou en phase de démarrage) et des étudiants capables de suivre et d'aider le projet de création dans ses aspects technologiques et stratégiques (marketing, finance …). Deux autres institutions interagissent avec l'ESC Troyes pour asseoir ce programme : une Université de Technologie (de Troyes) et une pépinière/Technopôle.

Nous voyons ainsi que l'innovation et l'entrepreneuriat sont enseignés en prenant appui sur des rapprochements entre le monde économique et le monde de la formation. L'objectif premier n'est pas obligatoirement de favoriser chez les étudiants de l'ESC Troyes des projets de création.

Nous évaluerons quel type d'apprentissage ou synergie peut émerger de ce cadre d'enseignement de telle sorte à aider à la réussite d'un projet de création, sensibiliser à l'esprit d'entreprise et finalement enrichir l'enseignement de l'entrepreneuriat et de l'innovation.

INTRODUCTION

La littérature économique, managériale et stratégique place au cœur de sa réflexion sur le dynamisme créatif et la différenciation stratégique des entreprises, seuls susceptibles de créer un avantage compétitif solide, l'Entrepreneur, acteur de l'entrepreneuriat (Julien et Marchesnay, 1996), et plus particulièrement de la création d'entreprises innovantes ([1]). Certes, il est illusoire de faire de ce personnage "mythique " le redresseur d'une économie moribonde, tout comme il est illusoire de voir en chaque nouveau concept théorique, parce que trop souvent hâtivement vulgarisé sous la forme d'une pratique managériale à la mode, le moyen attendu de rendre l'entreprise prospère dans une société réconciliée avec l'idée de l'entrepreneuriat et de l'innovation.

Pour autant, l'évolution actuelle de l'économie sensibilise, voire oblige, les entreprises et le secteur marchand à être davantage innovants et flexibles. L'innovation et l'entrepreneuriat deviennent dans ce contexte des moteurs essentiels économiques et stratégiques. Il est ainsi primordial de se demander comment favoriser cet esprit d'entreprendre et d'innover.*

De nombreux partenaires, économiques ou davantage institutionnels, sont impliqués dans ce processus d'émergence d'un esprit et d'une structure entrepreneuriaux. Beaucoup d'expériences, d'aides (financières et autres), et d'organismes existent qui ont pour vocation

[1] Précisons d'ailleurs que nous rapprochons les termes d'entrepreneuriat et d'innovation. Nous considérons que l'entrepreneuriat et l'innovation sont deux concepts similaires au sens où il y a véritablement création d'entreprise (ou d'intraprise) et d'esprit d'entreprendre quand cette démarche économique et stratégique s'appuie sur un produit et un service à forte innovation (bien souvent en incorporant de la technologie). C'est sur ce cas de la création d'entreprise innovante que la présente communication est centrée.

cette aide à l'émergence d'un tel esprit. Leur impact est difficilement mesurable mais demeure bien souvent en deçà des espérances annoncées.

Il serait en effet vain de croire que l'on peut créer ex nihilo un entrepreneur. Peut-on tout au plus sensibiliser à l'esprit d'entreprendre, favoriser l'éclosion d'un projet de création ou encore accompagner sa mise en œuvre.

Pour autant cet accompagnement est essentiel et mérite une réflexion sur ses modalités.

Dans le cadre de cette communication, nous nous intéressons aux institutions de formation universitaire.

Nous entendons apporter un témoignage pratique sur l'expérience actuellement en cours de développement à l'ESC Troyes dans la problématique de l'entrepreneuriat. Cette expérience est neuve et donc se construit au fur et à mesure qu'elle se fait. Elle peut se résumer ainsi :

- un programme d'enseignement sur " Entreprendre et Innover ", couplé à une université d'ingénieurs (Université Technologique de Troyes - UTT) et adossé à une pépinière d'entreprises sur le site d'une technopôle troyenne ;
- permettant à des étudiants d'être formés aux diverses questions de l'entrepreneuriat et de l'innovation – non pas en les aidant à formaliser leur propre projet innovant – mais en aidant et suivant de jeunes créateurs présents ou pouvant intégrer la pépinière d'entreprises de la Technopôle auboise.

Un contexte a donc été créé, qui réunit une institution de formation en management et des jeunes entrepreneurs en pépinière. Nous expliquerons qu'il serait réducteur de voir dans cette association entre trois institutions à vocation très différente (ESC et UTT, Pépinière) un but purement pédagogique ou de diversification d'un enseignement. Cette association s'inscrit dans la création d'une dynamique locale pour favoriser l'esprit d'entreprendre.

L'ESC enrichit actuellement son programme d'enseignement et ses liens de collaboration autour de la question générale suivante : " comment tirer bénéfice de ces trois institutions à vocation différente pour favoriser l'éclosion d'entrepreneurs, sur le site de la Technopôle de Troyes, et plus généralement dans l'économie française ? ".

Pour ce faire, nous présenterons dans une première partie la notion d'entrepreneuriat et les enjeux de son développement aujourd'hui. Nous exposerons dans une seconde partie l'expérience actuellement en construction à l'ESC de Troyes ; ce qui nous permettra de soulever quelques pistes de réflexion sur les liens qu'il conviendrait de créer entre les Ecoles de Commerce, les Ecoles d'ingénieurs et les pépinières d'entreprises pour favoriser le développement de l'esprit entrepreneurial.

1. NOTION ET ENJEUX DE L'ENTREPRENEURIAT AUJOURD'HUI

Définissons tout d'abord la notion d'entrepreneuriat pour ensuite pouvoir définir plus précisément les enjeux autour de ce thème ainsi que les problématiques pour les institutions de formation.

1.1 la notion d'entrepreneuriat

L'entrepreneuriat est un terme essentiel qu'il convient de définir précisément ([1]). Ce phénomène, encore appelé entreprenance, est " le processus qui consiste à créer quelque chose de différent et possédant une valeur, en lui consacrant le temps et le travail nécessaires, en assumant les risques financiers, psychologiques et sociaux correspondants et à en recevoir les fruits sous forme de satisfaction pécuniaire et personnelle " (Hisrich et Peters, 1996).

Le moteur de l'entrepreneuriat est l'innovation (Julien et Marchesnay, 1996) qui peut prendre la forme d'un produit, d'un process ou encore d'une pratique managériale (pour reprendre les trois formes d'innovations identifiées par Schumpeter). Certes, le fait de créer est en soi un acte entrepreneurial. Mais il est de plus en plus important que l'entreprise soit gérée de telle sorte à

[1] Dans leur ouvrage, Hisrich et Peters (1991 :7-10) dressent de manière fort intéressante un panorama de l'évolution du sens du mot " entreprendre " et "entrepreneur " au cours des âges, depuis le moyen âge et l'éclosion de l'économie marchande, jusqu'à notre période moderne. De même, voir Marchesnay, 1998 :2215 s. pour un historique du concept d'entrepreneur dans la littérature économique et managériale.

s'ouvrir à toutes les opportunités qui peuvent contribuer à porter sa croissance. Par cette référence essentielle à l'innovation dans le concept d'entrepreneuriat, nous distinguons la gestion managériale (qui consiste en l'administration d'une structure) de la gestion entrepreneuriale de cette même structure, qui consiste à concevoir et implémenter une solution nouvelle par rapport au contexte et à la concurrence, et susceptible finalement d'asseoir l'" avantage concurrentiel " de l'entreprise ([1]). Nous pensons que ce moteur de l'entrepreneuriat doit irriguer l'entreprise tout au long de sa vie. Il est donc important que le chef d'entreprise puisse s'entourer non seulement d'une équipe managériale sur laquelle il saura s'appuyer pour développer son affaire (qui découle d'une logique de division des tâches ou de répartition des compétences gestionnaires) mais aussi sur une équipe entrepreneuriale pour continuer à porter son affaire.

L'acte d'entreprendre prend la forme d'une entité nouvelle. Cette entité peut être une entreprise et on parlera ainsi de création d'entreprises nouvelles (création ex-nihilo ou par essaimage). Elle peut également prendre la forme d'une unité au sein d'une entreprise déjà existante, reconfigurée de telle sorte à favoriser davantage l'innovation et nous parlerons d'intraprise. Cette entreprise existante apparaît bien souvent plus rigide et plus structurée, en raison de son âge et donc de l'accumulation de pratiques et de règles managériales ayant abouti à la mise en place de système de planification et de contrôle peu flexibles. L'intraprise correspond à la nécessité de rendre les entreprises plus flexibles et plus aptes à changer et créer dans des environnements qui sont très différents des environnements qui prévalaient lors de la création de ces entreprises. Ainsi, l'intrapreneurship désigne une " démarche visant à réactiver l'esprit d'entreprise au sein d'une organisation menacée de bureaucratisation " (Koenig 1990:389).

Trop longtemps ignorée de l'étude académique, il est légitime que la pratique de l'intraprise se développe dans les grandes organisations existantes, en raison en particulier des difficultés administratives, sociales et fiscales pour créer une nouvelle entité juridique, et parce que tout dirigeant doit comprendre le rôle de moteur de l'innovation pour bâtir un avantage concurrentiel durable. L'intérêt pour l'intraprise rejoint d'autres préoccupations stratégiques des entreprises actuelles, qui sont étudiées sous les termes de changement, de flexibilité et encore de PMIsation.

L'acteur de l'entrepreneuriat est l'entrepreneur, ou encore l'intrapreneur. Personnage complexe, dont les caractéristiques sociologiques et professionnelles ainsi que les motivations paraissent irréductibles à toute tentative de modélisation fine. Nous ne présenterons pas ici en profondeur un portrait type ou les principales caractéristiques de l'entrepreneur largement développés dans la littérature (Bouchiki et Kimberly, 1994 ; Hisrich et Peters, 1991 ; Julien et Marchesnay, 1996). Disons rapidement que ces travaux mettent l'accent sur les traits suivants : acceptation et goût du risque, besoin d'accomplissement et d'autonomie, des qualités humaines et managériales et des compétences professionnelles multiples (Marchesnay, 1998).

Enfin, le contexte de l'entrepreneuriat désigne l'ensemble des variables internes ou externes à l'entreprise (dans le cas d'une intraprise) ou plus généralement au projet de création qui peuvent influer sur la décision et le succès de la démarche de création. Ce contexte est souvent étudié en France pour comprendre les freins à l'entrepreneuriat, en particulier dans ses aspects réglementaires (social, fiscal). L'environnement économique est également important ; mais la relation entre croissance et création peut parfois être contre intuitive : pour certains, une croissance économique favorise l'embauche de cadres dans des grandes structures qui offrent de telles conditions de sécurité et de rémunération que la création s'en trouve découragée. Ce contexte est par ailleurs (et de plus en plus) de nature technologique, puisque l'innovation basée sur les nouvelles technologies parait porter la croissance du tissu P.M.E./P.M.I. Pourtant, il existe un véritable enjeu à favoriser les transferts de technologie entre les milieux de la

[1] Nous posons cette différence afin de préciser ce que nous entendons par " entrepreneuriat ". Il ne s'agit pas de porter un jugement de valeur entre une gestion managériale ou entrepreneuriale d'une structure. Bien plus, les deux logiques sont complémentaires, puisque l'entreprise est ce système complexe qui oscille perpétuellement entre stabilité (gestion managériale et exploitation de l'acquis) et instabilité (changement, innovation et gestion entrepreneuriale des compétences ou opportunités détectées dans l'environnement) et qui doit s enrichir de cette dialogique stabilité-instabilité.

recherche et économique, passage trop souvent mal assuré. Les principales difficultés des relations entre recherche et entreprise sont (Bécard, 1997) : la difficulté à identifier l'offre technologique, la difficulté à intéresser l'enseignant chercheur aux problèmes technico-économiques, leur difficulté à " parler " le langage des clients.

L'efficience de la recherche en terme de levier économique mérite une meilleure prise en compte de toutes les dimensions du marché.

Cela nécessite donc la création de structures adaptées. Puisque l'essaimage d'origine universitaire (mais également du monde de l'entreprise) se heurte à la peur de la prise de risque.

Enfin ce contexte est social et est constitué d'un réseau, d'un maillage complexe d'acteurs nombreux dont la mission est l'incubation ou encore l'accompagnement pré et post création. Nombres d'études montrent en effet l'importance à créer en s'appuyant sur une équipe. Une étude récente de l'APCE ([1]) montre combien les réseaux d'appui sont mal connus des créateurs, ce qui explique que seulement 15% d'entre eux ont recours à cette forme d'aide et de conseil. L'entrepreneuriat ne doit pas rester un acte solitaire.

Ainsi, l'entrepreneuriat peut se définir par un moteur, un acte, un acteur et un contexte.

1.2 les enjeux de l'entrepreneuriat aujourd'hui et la problématique pour les institutions d'enseignement

L'enjeu de l'entrepreneuriat (stratégique pour les entreprises, économique pour les régions et les états, social pour les individus) n'est plus à démontrer. Inutile de rappeler alors combien la création d'entreprise est source de création de richesse. Moteur d'une économie en restructuration et en mutation technologique, la France souffre d'un tissu de grandes entreprises créatrices de valeurs économiques et financières mais destructrices d'emploi, et souvent insuffisamment flexibles pour saisir des opportunités de marché. La France souffre également d'un tissu de P.M.E./PMI qui a du mal à suivre l'évolution technologique des marchés. Si donc les enjeux de l'entrepreneuriat peuvent être articulés autour des 4 axes qui le définissent (moteur, acte, acteur et contexte), nous concentrerons nos propos sur deux plus particulièrement ([2]) liés au contexte et au moteur de ce processus.

L'économie de nombreuses régions françaises repose sur un tissu de P.M.E./P.M.I. dense et vivace et de grandes entreprises mais pourtant très vulnérable aux évolutions de marché et aux évolutions technologiques. Cette vulnérabilité trouve son origine dans deux phénomènes.

Le premier phénomène est lié aux difficultés naturelles des P.M.E./P.M.I. à dégager des budgets de Recherche et Développement importants et efficients, à intégrer dans leurs produits ou leurs pratiques organisationnelles les innovations qu'un environnement de recherche peut leur proposer. La plus grande entreprise peut paraître moins soumise à des contraintes financières ; mais des contraintes organisationnelles diverses, sclérosant ses structures et ses schémas cognitifs à détecter des opportunités nouvelles de croissance expliquent la même difficulté à générer et faire circuler de l'innovation en son sein.

Le second phénomène est lié aux difficultés d'implanter une technologie dans une P.M.E.. Marché mal évalué, inadéquation des compétences humaines et des ressources technologiques, financement du processus de commercialisation lourd ... sont autant de facteurs qui expliquent les échecs d'un transfert d'une technologie d'un laboratoire de recherche (ou de l'imagination d'un créateur) vers une structure organisationnelle et commerciale.

Face à ce constat, des institutions de formation tout autant que les pouvoirs publics développent des programmes d'enseignement et d'aide à la création d'entreprise. Face à ce même constat également, la France bénéficie d'une Recherche publique ou privée féconde, riche et bien souvent exportable.

---

[1] APCE : Agence Pour la Création d'Entreprises

[2] Nous ne prétendons pas énumérer ici l'ensemble des problématiques d'aide au développement de l'esprit d'entreprendre et de l'entrepreneuriat, dont une littérature riche rend fréquemment compte (Albert et al., 1994 ; Bouchiki et Kimberly, 1994 ; Bréchet, 1994 ; Saporta, 1994). Nous attirons l'attention sur quelques unes qui nous paraissent essentielles et auxquelles l'expérience menée actuellement par l'ESC de Troyes tente d'apporter des réponses et des pistes de réflexion.

Nous n'aborderons pas ici les raisons qui expliquent souvent les difficultés que rencontrent les chercheurs à financer leur recherche, ni même les inconvénients d'une recherche développée au seul plan académique en dehors de préoccupations ou implications managériales solides.

Nous centrerons notre réflexion sur les liens à créer et développer entre Recherche et monde économique en faveur de l'entrepreneuriat. Nous posons que la création d'entreprise ou d'entités intrapreneuriales doit être couplée avec une réflexion, non pas sur l'innovation en tant que telle, mais sur les liens entre innovation et marché en faveur de la création d'entreprise.

Dès lors, le rapprochement et la coopération entre des intervenants aussi variés qu'un « inventeur », un technicien, un commercial ou encore un homme du management apparaissent important. La réussite d'un processus de création innovante dépendrait de l'aide mutuelle que ces différentes compétences peuvent s'apporter les unes aux autres. C'est autour de cette idée centrale que l'ESC Troyes met actuellement en place un système d'enseignement à l'entrepreneuriat innovant, qui est présenté ci-après.

2. L'EXPERIENCE MENEE PAR L'ESC TROYES

L'ESC de Troyes adosse son programme de 2° et de 3° année « Management de l'Innovation et Entreprendre » sur la technopôle de l'Aube et plus particulièrement sur sa pépinière d'entreprises. Avant de détailler comment fonctionne cet adossement, campons le contexte, qui s'articule ici autour de trois institutions : ESC, UTT ([1]) et technopôle/pépinière.

L'économie de l'Aube et de sa région troyenne plus particulièrement repose sur une forte tradition textile (maille). Filière industrielle en grande difficulté depuis quelques décennies, des partenaires institutionnels et économiques misent sur le développement d'entreprises innovantes et sur l'enseignement supérieur pour restructurer le paysage aubois. La réflexion sur les métiers et l'activité économique à implanter s'est ainsi accompagnée d'une réflexion sur l'enseignement supérieur (i.e. compétences académiques et Recherche) et les nouveaux métiers à implanter ; en ce sens que les laboratoires de recherche représentent un terreau favorable pour le développement de nouvelles industries.

C'est dans ce contexte qu'il faut situer l'expérience de l'ESC en faveur de l'enseignement et du développement de l'entrepreneuriat.

2.1 le contexte aubois autour de l'ESC et de la pépinière d'entreprises

Existaient depuis plusieurs années l'UTT ([2]) et l'ESC ([3]) quand la création d'une technopôle et d'une pépinière d'entreprises a été décidée, pour une mise en service début 1998.

Le rôle d'une technopôle est connu, qui est principalement d'obtenir des délocalisations publiques et de pouvoir concentrer sur un même site des laboratoires de recherche, des entreprises et des système d'intelligence économique de telle sorte à saisir toute opportunité. Résident sur le site de la technopôle l'UTT ([4]), l'Institut de BioTechnologie, une entreprise spécialisée en plasturgie... Pour autant, les promoteurs de ce projet de développement aubois ont conçu un plan d'action volontaire, offensif, de telle sorte à favoriser rapidement l'émergence structurée de nouveaux métiers et de nouvelles entreprises, essentiellement articulée autour de l'innovation technologique (NTIC en particulier).

Ainsi, la création d'une pépinière d'entreprise devait permettre l'éclosion de ce dessein (Bécard, 1997). Cette pépinière accueille actuellement 8 jeunes entreprises. De nombreux dossiers de création sont actuellement à l'étude. Peut-on dire qu'elle a connu un démarrage rapide et prometteur ; apportant la preuve qu'il existait (même dans une région en profonde

[1] UTT : Université Technologique de Troyes

[2] Il n'existe en France que trois universités technologiques, Compiègne, Belfort et donc Troyes ; ce qui fait du site de Troyes un site privilégié en matière d'enseignement et de recherche sur les technologies, en particulier sur les NTIC et les sciences de l'information en général.

[3] L'Ecole Supérieure de Commerce de Troyes est la dernière ESC à avoir été créée en France, en 1992, qui plus est dans un contexte peu favorable. En dépit de ces circonstances et de son jeune âge, peut-on estimer que l'ESC a su trouver un axe de développement intéressant et prometteur.

[4] L'ESC se trouve géographiquement décentrée ; mais les distances dans ces villes provinciales sont telles que les relations entre les trois institutions ne peuvent pâtir de cette disposition géographique !

mutation économique et technologique) un vivier d'entrepreneuriat et que la formule d'accompagnement pré et post création fonctionne bien.

La spécificité du fonctionnement d'une pépinière (en dehors des services proposés aux jeunes entreprises présentes, et qui sont habituels) repose sur un collège d'expert, bénévole, multi-compétent, jugeant les dossiers en instance de création et accompagnant le processus de création. Au bout de trois ans d'existence, les entreprises ainsi accueillies doivent quitter ce site ; il est prévu de faciliter la poursuite de leur développement à travers la structure d'un " hôtel d'entreprises " ([1]). Le contenu de cet accompagnement change : moins de facilité pratique, plus d'apprentissage collectif et d'échange d'expérience entre les entreprises et avec des experts.

Présente sur ce site, l'UTT accueille environ 800 étudiants par an et forme des ingénieurs, notamment en système et logistique de production et en sciences de l'information. Plusieurs laboratoires de recherche (en ingénierie de la connaissance et développement d'apprentissage collectif médiatisé par les NTIC, en modélisation et optimisation des systèmes industriels, en nanotechnologie et instrumentation optique …) travaillent sur ce site en bénéficiant d'équipes relativement pluridisciplinaires.

Enfin, l'ESC accueille environ 100 étudiants par an (plus une trentaine d'étudiants étrangers dits communément " Erasmus "). Cette Ecole a souhaité se positionner sur le management de l'Innovation et de l'Entrepreneuriat, et a développé un programme spécifique sur ces thèmes pour ses étudiants de 2° et de 3° années. Ce programme débute et se construit actuellement, au gré notamment des premiers retours d'expériences. Il est détaillé dans le § 2.2 ci-dessous. L'ESC et l'UTT collaborent actuellement autour de deux enseignements, l'un centré sur le management de projet, l'autre sur les bi-compétences ingénieurs-managers autour d'offre de services NTIC. Enfin, quelques travaux de recherche amènent des chercheurs de l'UTT et de l'ESC à collaborer autour de programmes communs.

Ce contexte constitué d'entreprises, d'institutions universitaires et de recherche, ainsi que des partenaires économiques ou institutionnels (financement de la structure et du fonctionnement de la pépinière d'entreprises, par exemple) est somme toute habituel. C'est donc dans son fonctionnement et dans les liens créés entre les trois institutions (ESC, UTT, technopôle) et les compétences qui doivent en émerger, que nous situons la spécificité de l'expérience conçue par l'ESC de Troyes en faveur de l'entrepreneuriat.

2.2 articulation du programme d'entrepreneuriat de l'ESC

Au constat de la difficulté à faire franchir le cap de la sanction du marché par de nombreuses inventions et au constat que les inventeurs manquent trop souvent de compétences managériales et d'un esprit d'entreprise, les promoteurs de la technopôle auboise ont voulu apporter une réponse spécifique en plaçant au cœur d'un dispositif " Technopôle - école d'ingénieur et Recherche " que l'on retrouve assez souvent en France une Ecole de Commerce : " si l'UTT est le cerveau de notre concept, l'ESC doit en être le cœur, cette pompe qui active la circulation d'informations, qui irrigue le cerveau mais aussi bénéficie de son travail remarquable pour piloter et alimenter tous les membres et les autres organes que sont les entreprises " (Bécard, 1997:29).

Le schéma 1 présente les différentes modalités du programme de l'Ecole, articulées autour de 4 axes :

[1] En projet de construction

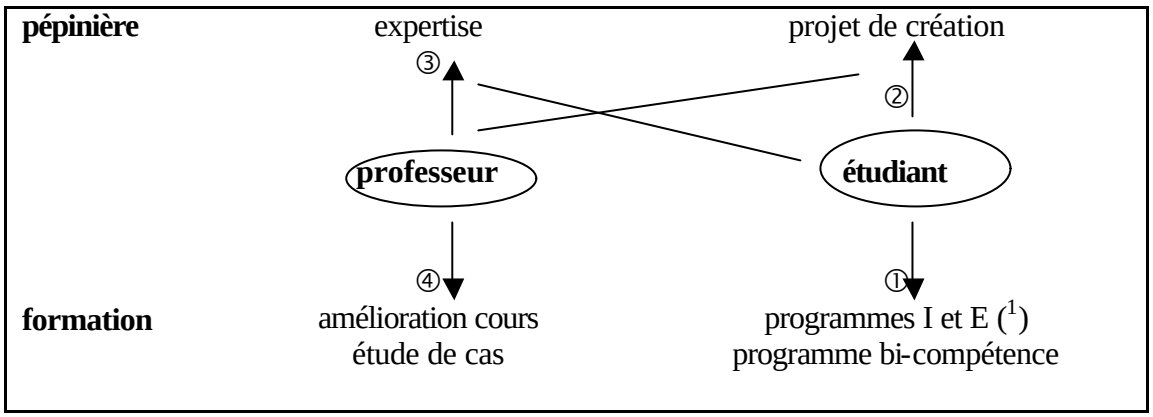


schéma 1 *- le dispositif de l'ESC en matière de formation à l'entrepreneuriat*

Axe ①: une formation pédagogique des étudiants de 2° et de 3° années à un double programme Management de l'Innovation et Entreprendre ; cette formation a pour but de sensibiliser les étudiants à l'esprit d'entreprendre ; elle est bâtie sur des cours magistraux, des interventions de jeunes créateurs et d'" experts " qui agissent auprès de la pépinière d'entreprises ; il est demandé aux étudiants de retracer le parcours d'un créateur de l'entreprise pour comprendre et analyser les raisons de la création d'une entreprise, les difficultés rencontrées et l'évolution de la structure entrepreneuriale ou encore de présenter un projet d'innovation (étude marché et business plan). Ces expériences ont valeur d'apprentissage au métier d'entrepreneur. Il est aussi demandé aux étudiants de construire une proposition stratégique pour le lancement d'un nouveau produit à imaginer, après analyse du contexte concurrentiel et sociologique. Cet exercice oblige les étudiants à batir un projet en partant d'une idée jusqu'à son business plan, de telle sorte à pouvoir se place en situation de devoir négocier avec des institutions financières le démarrage de l'affaire.

L'ESC développe une formation commune avec l'UTT dans l'ingénierie des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Il s'agit de faire travailler ensemble des étudiants à profil ingénieur et des étudiants à profil manager, au sein d'une équipe projet à bi-compétence.

Axe ② : l'ESC accompagne des étudiants qui décident de concrétiser un projet d'entreprise. Cet accompagnement est triple : apport d'une expertise que des étudiants ne possèdent pas réellement (par définition !), confrontation au monde de la pépinière par échange d'expériences avec des jeunes entrepreneurs, enfin soutien et aide pour un parcours jamais facile. La taille de l'Ecole ne permet pas pour l'instant d'encadrer plus de 3 ou 4 projets simultanément. Pour autant, ce volume correspond au rôle que l'ESC se définit dans l'aide à l'entrepreneuriat : aide à la création d'entreprise et au métier d'entrepreneur, et non pas forcer les étudiants en entreprendre un projet de création d'entreprise.

Axe ③ : le corps professoral (en espérant s'appuyer sur des étudiants) agit comme expert (ce ne sont pas là les seuls experts) auprès des jeunes créateurs avant leur entrée ou pendant les premiers temps de leur entrée dans la pépinière d'entreprises.

Enfin axe ④ : ces expériences viennent naturellement enrichir les cours des professeurs. Le corps professoral peut s'appuyer sur la disponibilité de jeunes créateurs ou des personnes de l'équipe d'animation de la Technopôle pour venir apporter un témoignage concret aux étudiants. Il peut également s'appuyer sur la possibilité d'une concrétisation des concepts et des enseignements au travers de cas réels présents sur la pépinière.

Cette quadruple expérience permet de créer des liens et des synergies avec l'UTT et la technopôle. Nous allons dans une troisième partie ci-après tirer quelques idées fortes de cette expérience actuellement en construction et proposer des pistes de réflexion sur le rôle des institutions de formation dans l'enseignement de l'entrepreneuriat.

[1] Programmes pédagogiques de 2° et de 3° année : I (Management de l'Innovation) et E (Entreprendre)
Programme bi-compétence ingénieur-manager dont il a été question au point 2.1.

3. QUESTIONS ET PISTES DE REFLEXION SOULEVEES PAR L'EXPERIENCE DE L'ESC TROYES

Dans la première partie de cette communication, nous avions identifié quelques axes importants autour desquels batir l'enseignement de l'innovation et de l'entrepreneuriat : le dialogue entre créateur (souvent ingénieur de formation) et les hommes du marketing comme moyen de créer un contexte technologique et commercial favorable pour la réussite d'un projet de création d'entreprise. C'est autour de cet exercice que l'ESC Troyes a articulé de manière théorique et pratique l'enseignement de l'entrepreneuriat.

Une technopôle correspond à une logique de fertilisation croisée entre université et recherche, entreprise et innovation. Puisque l'ESC a créé l'opportunité d'adosser son programme de formation en faveur de l'entrepreneuriat sur cette technopôle, nous allons maintenant proposer quelques pistes de réflexion pour favoriser une telle fertilisation en vue d'enrichir la formation des futurs entrepreneurs.

Le schéma 2 (page suivante) met en évidence les expertises et les synergies qui sont importantes de créer dans ce but.

Nous développerons ainsi les 4 pistes de réflexions suivantes :

1. dans quel contexte enseigner l'esprit d'entreprendre ?
2. comment placer le marché au centre d'une démarche entrepreneuriale ?
3. quelle importance accorder à une équipe ingénieur - manager ?
4. quel apprentissage ou fertilisation croisée attendre de ce cadre de formation à l'entrepreneuriat ?

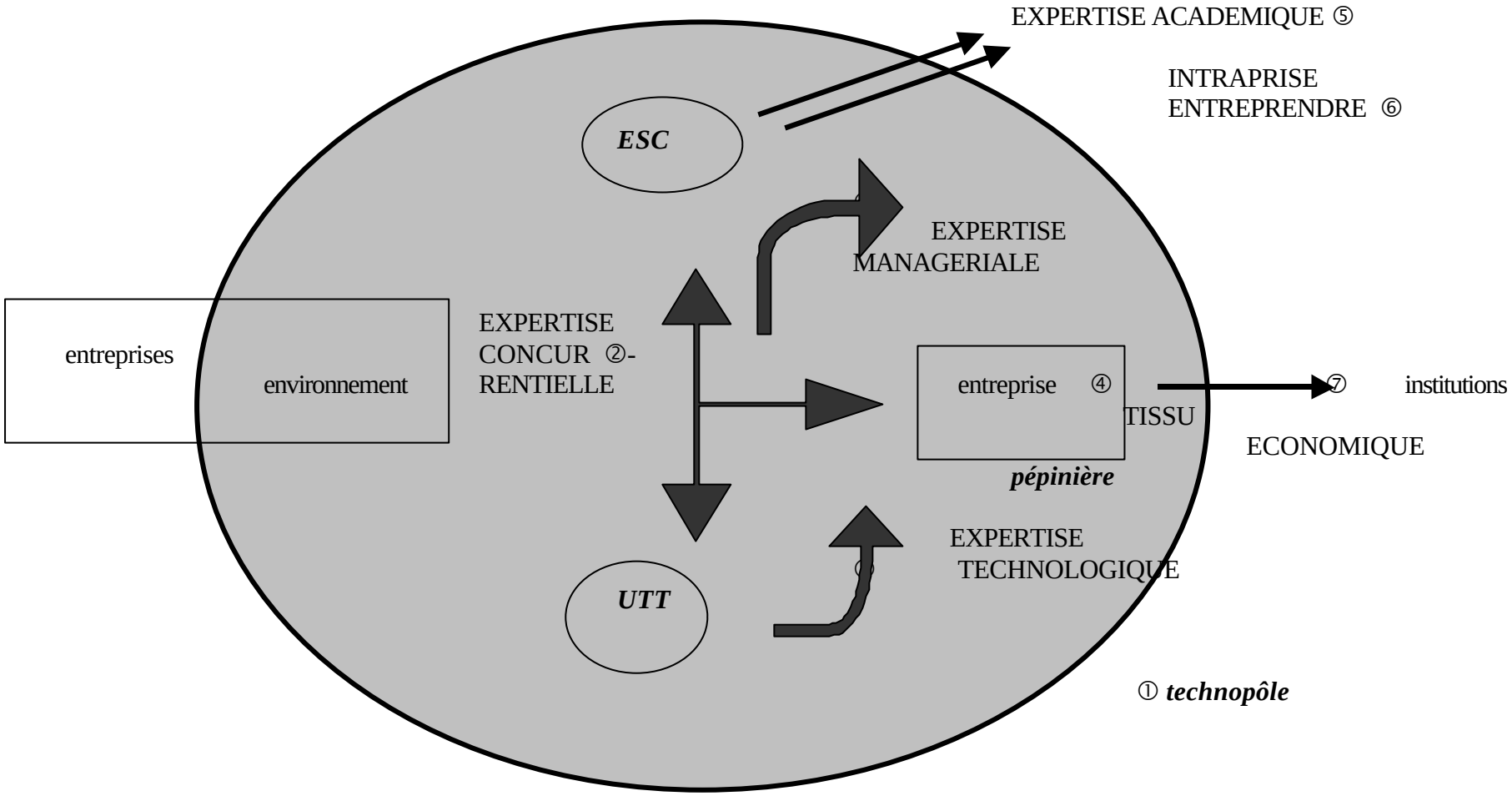


Schéma 2 *- synergies ESC, UTT et technopôle pour favoriser l'entrepreneuriat*

3.1 Dans quel contexte enseigner l'esprit d'entreprendre ?

Le point fort de l'expérience de l'ESC de Troyes est de situer son enseignement sur le management de l'innovation et de l'entrepreneuriat dans un contexte économique, institutionnel et universitaire dédié à l'entrepreneuriat.

L'enseignement aux étudiants n'est pas seulement conceptuel et appuyé sur des études de cas d'entreprise, mais situé sur une technopôle et une pépinière d'entreprises (figure ① du schéma 2 ci-dessus).

L'étudiant est sensibilisé à la problématique de la création et de l'innovation à travers les partenaires ou intervenants suivants :

- le corps professoral de l'ESC, de l'UTT
- les entreprises présentes sur le site de la pépinière
- l'environnement économique à travers la technopôle plus particulièrement et l'insertion de cette initiative dans le contexte aubois.

L'étudiant se trouve également sensibilisé à l'apport que présente une intégration dans des réseaux d'appui, de portage, ou encore au sein d'une équipe de travail.

Une formation à l'entrepreneuriat doit tirer sa richesse et son contenu de l'immersion de ses étudiants dans un contexte interactif constitué d'entreprises, de laboratoires de recherche, d'un corps professoral. La question importante est bien évidemment de pouvoir favoriser la création d'un tel contexte mais aussi de s'assurer que ce contexte puisse fonctionner.

Les trois autres points concernent davantage le contexte de la formation à l'entrepreneuriat que cette formation directement. Pour autant, ce contexte nous paraît très important, permettant de situer l'enseignement dans un environnement concret d'entrepreneurs et ainsi de sensibiliser les étudiants à des pratiques, des connaissances ou encore une culture favorables à l'entrepreneuriat et à l'innovation.

3.2 Comment placer le marché au centre d'une démarche entrepreneuriale ?

La création d'entreprise innovante ou de nouveaux produits ou process dans l'entreprise s'appuie sur des transferts de technologies et de compétences en provenance de laboratoires de recherche, souvent publics (laboratoires universitaires). Or nous pensons que l'échec de grand nombre d'innovation ou de création trouve son explication dans un processus de transfert de ces technologie entre le monde de la recherche et le monde économique.

Il est ainsi important de sensibiliser les étudiants à l'importance de la relation recherche-économie et donc de placer le marché au cœur d'une démarche entrepreneuriale. Cette sensibilisation et cet apprentissage (bien plus) prend la forme d'une expertise concurrentielle d'un projet de création dans ses deux dimensions managériale (stratégique) et technologique (figue ② du schéma 2).

Pour ce faire, une formation à l'entrepreneuriat devrait pouvoir s'appuyer sur un réseau solide et structuré d'entreprises innovantes et créatrices qui ont dû et su placer le marché au centre de leur démarche.

La question devient alors : comment s'allier à une pépinière d'entreprises ou tout autre réseau structuré de jeunes entreprises ? Nous pensons qu'il est essentiel que les responsables des formation à l'entrepreneuriat étudie une telle question.

Cet axe de réflexion suggère également que les échecs de transferts de technologie sont en partie dus au fait que les projets d'innovation manquent d'une approche managériale et stratégique solide, parce qu'ils sont trop souvent portés par des ingénieurs peu familiarisés à la gestion. Les relations entre les deux populations ingénieur-manager constituent notre 3° axe de réflexion.

3.3 Quelle importance accorder à une équipe ingénieur – manager ?

L'intérêt de savoir faire travailler ensembles managers et ingénieurs n'est plus à démontrer et l'ESC de Troyes a fondé son expérience sur cette logique. Il est important que ces deux populations développent, non pas forcément une culture commune, mais des enjeux communs et des modes de travail (méthodologies) communs de telle sorte à pouvoir porter ensembles une innovation. Cet apprentissage est crucial et rejoint d'ailleurs la réflexion sur l'insertion du

créateur dans une équipe ou un réseau de telle sorte à bénéficier de compétences complémentaires.

Il est donc important qu'une formation à l'entrepreneuriat puisse réussir à mettre en relation et à faire travailler les deux populations d'ingénieurs et de managers (figures ③ du schéma 2) de telle sorte à pouvoir faire bénéficier le projet d'entreprendre d'une double expertise managériale et technologique.

La question devient alors : comment (à travers quel programme de coopération par ex.) faire émerger de ce travail des enjeux et une approche méthodologique commune de telle sorte à générer un apprentissage en faveur de l'entrepreneuriat.

Le thème de l'apprentissage est finalement essentiel dès lors que l'on cherche à rendre plus efficace une formation universitaire. Mais cet apprentissage ne doit pas être uniquement conçu comme un enseignement unilatéral entre enseignants et étudiants. Il présente des dimensions plus riches que le dernier point de nos réflexions aborde.

3.4 Quels apprentissage ou fertilisation croisée attendre de ce cadre de formation à l'entrepreneuriat ?

Nous pensons qu'une formation à l'entrepreneuriat ne peut que bénéficier d'une telle proximité ou immersion avec une technopôle.

Pour autant, la formule proposée par l'ESC de Troyes ne peut être considérée comme réussie qu'à la condition de favoriser, en plus d'un développement exogène (arrivée de créateur dans la pépinière) un développement endogène de la technopôle en raison des liens avec l'ESC.

Il est donc très important qu'une formation à l'entrepreneuriat, qui pourrait s'appuyer sur une pépinière d'entreprises, sache développer une relation à double sens et un apprentissage croisé entre institution de formation et environnement économique. Nous pensons que le contenu de cet apprentissage à générer devrait être centré (notamment) autour des deux axes que nous avions dès la 1° partie de cette communication identifiés comme importants : le contexte et les transferts de technologie :

- apprendre à faire travailler ensembles différentes populations parties prenantes à la création d'entreprise
- apprendre à placer le marché au centre d'une préoccupation entrepreneuriale.

Pour ce faire, l'expérience et les acquis théoriques d'une partie doivent pouvoir être transférés aux autres parties de ce contexte technopolitain/ESC.

Il est donc important que les institutions de formation puissent créer autour de ce pôle les trois liens ou synergies suivantes :

1. **synergies d'expertise** (le corps enseignant mais aussi les étudiants pouvant agir comme conseils auprès des créateurs voulant intégrer la pépinière ; à l'inverse, amener les jeunes entrepreneurs à faire part de leurs expériences aux étudiants) ;
2. **synergies de développement** (permettre à des projets de création d'entreprendre par des étudiants d'éclore concrètement dans cet environnement favorable et de bénéficier de la structure " pépinière " – figure ④ du schéma 2) ; pour autant, cette expertise acquise à l'entrepreneuriat doit permettre à plus long terme d'irriguer le tissu économique local et national au profit de la création d'entreprise ou de l'intraprise (figures ⑥ et ⑦ du schéma 2) ;
3. enfin **synergies réflexives** sur le contenu des enseignements sur l'entrepreneuriat eu égard aux expériences et difficultés rencontrées par les créateurs par une expertise académique développée et enrichie à partir de l'expérience enseignement – création d'entreprise autour d'une technopôle et d'une pépinière d'entreprises (figure ⑤ du schéma 2).

CONCLUSION

Nous voyons se dessiner un " profil " particulier d'enseignement à l'entrepreneuriat articulé autour des axes suivants :

- une formation qui prend appui sur une technopôle / pépinière d'entreprises

- un enseignement davantage thématique articulé autour de problématiques telles que : comment placer le marché au centre d'une démarche entrepreneuriale ? Comment constituer une équipe bi ou multi compétente (ingénieur, manager …) pour porter le projet de création ? etc. …
- enfin la recherche d'apprentissages croisés et d'une fertilisation entre les institutions de formation et ces pôles technopolitains ;

puisque, sous jacent à notre communication, est l'hypothèse que le développement et la richesse d'une formation à l'entrepreneuriat et le développement d'une pépinière d'entreprises sont en étroite relation. Il appartient donc aux institutions de formation à favoriser et d'entretenir cette richesse duale.

BIBLIOGRAPHIE

. Albert P., Fayolle A. et Marion S., L'évolution des systèmes d'appui à la création d'entreprises ; *Revue Française de Gestion*, nov-déc., 1994, p.100-112

. Bécard F., Proposition de création d'une technopôle et d'une pépinière d'entreprise à Troyes, 1997

. Bouchiki H. et Kimberly J., *Entrepreneurs et gestionnaires* ; les Editions d'Organisation, 1994

. Bréchet JP, Du projet d'entreprendre au projet d'entreprise ; *Revue Française de Gestion*, juin-juil-août, 1994, p.5-14

. Hisrich R. et Peters M., *Entrepreneurship, lancer, élaborer et gérer une entreprise* ; Edition Economica, 1991

. Julien P.A. et Marchesnay M., *L'entrepreneuriat*, Economica, 1996.

. Koenig G., *Management stratégique - vision, manœuvres et tactiques* ; Edition Nathan, 1990

. Marchesnay M., Petite entreprise et entrepreneur ; *Encyclopédie de Gestion*, 1998, article n° 119

. Saporta B., La création d'entreprise : enjeux et perspectives ; *Revue Française de Gestion*, nov-déc., 1994, p. 74-86

DEVELOPPER L'ESPRIT D'ENTREPRENDRE : BILAN DE 4 ANNEES D'EXPERIENCE AUPRES D'ETUDIANTS EN 1ERE ANNEE D'ECOLE SUPERIEURE DE COMMERCE A E.M. LYON

GOUJET Régis, Professeur
MARION Stéphane, Professeur

UPR Hommes et Stratégies, Equipe Entrepreneuriat,
E.M. Lyon
23 Avenue Guy de Collongue BP 174
69132 Ecully cedex
Téléphone : 04 78 33 78 04
Télécopie : 04 78 33 77 29
Email : goujet@em-lyon.com ; marions@em-lyon.com

Résumé : L'année universitaire 1995/1996 a été l'occasion de la mise en place d'une refonte du programme proposé aux étudiants en première année du cycle ESC à E.M. Lyon. Il a été décidé de lancer un nouveau cours appelé «Projet de Création d'Entreprise» (PCE). Destiné à l'ensemble de la promotion (275 étudiants en 1999), ce programme est construit autour d'une pédagogie de la découverte et a pour objectif de sensibiliser les étudiants à l'esprit d'entreprendre.

Au travers de cette communication nous présentons, tout d'abord, les principales caractéristiques de ce programme, en insistant sur les particularités de l'ingénierie pédagogique mise en œuvre, et les objectifs fixés. Nous dressons ensuite, les principaux enseignements tirés après quatre années d'expérimentation. Sur ce point, nous avons cherché, dans un premier temps, à distinguer les enseignements concernant, d'une part, les étudiants et, d'autre part, le corps enseignant. Nous avons, dans un deuxième temps, tenté de faire ressortir les enseignements qui concernaient cette fois-ci l'ingénierie pédagogique mise en place.

INTRODUCTION

Le développement de l'enseignement de l'entrepreneuriat a connu une croissance très importante au cours des vingt dernières années (Vesper et Gartner, 1997, 1999) même si deux rapports récents (Mortier 1996, Béranger et al. 1998) montrent que celui-ci reste insuffisamment développé au sein des écoles et universités françaises.

L'expérience accumulée au sein de E.M. LYON depuis 1984 avec la mise en place de différents programmes (voir : Fayolle 1997), nous conduit à distinguer trois niveaux d'enseignement (Ramus 1992, Albert et Marion 1998) : la sensibilisation, la spécialisation, et l'expérimentation.

Le programme auquel nous nous référons ici doit être considéré comme une opération de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre. Il est destiné aux étudiants en première année du cycle ESC[1] de E.M. LYON. Il a pour objet de faire travailler l'ensemble des étudiants de la promotion, soit 275 en 1999, sur un projet de création d'entreprise, à travers un module d'une durée d'environ 5 mois.

Ce programme s'appuie sur un mode pédagogique orienté sur la découverte. Les étudiants sont ainsi fortement remis à eux-mêmes pour élaborer leur projet. A aucun moment ils ne sont en situation d'appliquer des cours théoriques[2]. Aucune approche universelle ne leur est proposée. Les quelques éléments techniques qui leurs sont fournis n'interviennent que tard dans le déroulement du programme, ils leur permettent seulement de cadrer certaines dimensions de leur projet. Cela nous permet, à côté du développement de savoir ou savoir-faire, de mettre plus particulièrement l'accent sur le développement de savoir-être, mot clé dans l'enseignement de

[1] L'entrée en cycle ESC s'effectue sur concours après deux années de classe préparatoire.
[2] Quasiment aucun cours de technique de management n'est dispensé pendant la première année de cycle ESC à E.M. Lyon, ces cours sont réservés à la deuxième et à la troisième année.

l'entrepreneuriat (voir : Filion, 1994). Dans cette perspective nous sommes proches d'un mode d'apprentissage dont Gibb (Gibb, 1992 : 24) a très bien fait ressortir les principaux mécanismes, à savoir, apprendre : de chacun et pas seulement du professeur, par l'action, à partir d'échanges et de débats, par la découverte, au travers des réactions des autres, dans un environnement mouvant et informel, sous la pression des objectifs à atteindre, en empruntant aux autres, à partir de ses propres erreurs, par la résolution de problèmes.

Les étudiants, ou groupes d'étudiants, sont ainsi placés en situation d'acteurs dans un processus peu contrôlé, comme nous le verrons par la suite. Ils doivent construire un projet qui repose sur une opportunité de création d'entreprise démontrée, à partir d'une simple idée censée les rassembler en début de programme. Si ce processus reste classique, il peut être très déstabilisant pour ces derniers. En effet, les étudiants apprennent à traiter les questions relatives à la création d'une entreprise au fur et à mesure qu'ils y sont confrontés, ce qui les conduit à se trouver face à de multiples surprises parfois délicates à surmonter. Ceci n'est pas sans décontenancer une population qui s'attend plutôt à apprendre à maîtriser des procédures qu'à résoudre des problèmes.

A partir d'une idée souvent vite élaborée, le processus pédagogique les oriente très rapidement sur un chemin où la résolution de problème devient l'aiguillon. Bénéficiant d'une marge de manoeuvre considérable, les groupes sont guidés par leur professeur suiveur qui, parfois, doit restreindre l'enthousiasme créatif au bénéfice d'actions concrètes qui permettent au projet de se renforcer vers plus de réalisme. Si, au départ, tout le monde, professeurs et étudiants, considèrent que cinq mois représentent une très longue période, l'ensemble convient très vite, une fois le programme lancé, que le temps, en définitive, finit par manquer.

Nous souhaitons, à travers cette communication, dresser un bilan de cette opération de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre. Dans une première partie, nous présenterons le programme, avant, dans un second temps, de faire état des différents enseignements que nous en tirons après quatre années.

1. PRESENTATION DU PROGRAMME

Nous nous attacherons tout d'abord à répondre à la question : qu'est ce que le Projet Création d'Entreprise (nom du programme) ? Nous en préciserons par la suite les principaux objectifs pédagogiques et présenterons son architecture.

1.1 Qu'est ce que le Projet Création d'Entreprises (PCE) ?

Le Projet Création d'Entreprises s'adresse aux étudiants de première année de E.M.**LYON**. Il s'agit d'un programme qui a été mis en place pour la première fois au cours de l'année universitaire 1995/1996 et qui, depuis, a été reconduit chaque année. Nous avons aujourd'hui quatre années de recul par rapport à sa mise en œuvre. Au travers de cel ui-ci, il est proposé à l'ensemble des étudiants en première année à l'ESC de travailler, pendant 5 mois, par groupe de six, sur un projet de création d'entreprise.

Il est laissé à chaque étudiant la liberté de former une équipe de son choix. La seule règle à respecter concerne le nombre de personnes composant le groupe, à savoir 6. Compte tenu de l'évolution des effectifs de l'école, le nombre de projets suivis a été de 41 en 1995/1996, 44 en 1996/1997, 42 en 1997/1998 et 46 en 1998/1999.

Les sujets de création doivent, en priorité, être suggérés par les étudiants. Afin que les projets ne reposent pas sur des connaissances techniques hors de portée des étudiants, nous avions décidé lors du lancement de ce programme de leur conseiller de s'orienter vers des activités de commerce ou de service. Comme nous le verrons par la suite, alors que la note de présentation que nous avons remis jusqu'à cette année en début de programme comporte toujours cette recommandation, nous avons très rapidement enregistré un glissement des projets vers des idées développées autour d'un produit.

Les projets doivent s'inscrire dans le cadre d'une activité marchande, ceci pour ne pas faire double emploi avec les activités associatives, et aussi parce qu'il faut que la sanction potentielle du marché serve de garde-fou aux imaginations.

Sur ces bases, chaque groupe d'étudiants doit :

- définir les objectifs de son projet de création ;
- étudier les conditions de mise en oeuvre du projet en s'assurant par tous les moyens possibles qu'il a de bonnes chances de succès, notamment sur le plan commercial ;
- élaborer un plan d'affaires présentant les conditions de mise en oeuvre du projet en définissant les perspectives de développement à 3/5 ans.

En ce qui concerne les aspects financiers, seul l'équilibre de l'exploitation doit être démontré. Les besoins financiers, autres qu'en investissements, n'ont pas à être évalués précisément. Ceci s'explique par le fait que les étudiants ont très peu de cours de comptabilité ou de finance au cours de leur première année à l'ESC, et par la volonté affirmée des professeurs de finance de l'école de ne pas les voir trop s'égarer dans la manipulation d'outils et de concepts qu'ils ne maîtrisent pas.

En revanche, pour éviter les projets « farfelus » et les chiffrages approximatifs de l'acti-vité, une grande attention est portée, dans l'évaluation, à la capacité des groupes à se représenter très précisément le mode de fonctionnement de leur entreprise : qui fera quoi, avec quels moyens, à quel rythme, avec quelles informations, etc...

1.2 Les Objectifs

Comme pour de nombreux programmes, il nous est possible de dégager plusieurs niveaux d'objectifs. Nous distinguerons ici, les objectifs majeurs, directement rattachés au travail demandé, et des objectifs sous-jacents, plus liés au positionnement du programme dans le cursus des étudiants ou aux modalités pédagogiques retenues.

1.2.1 Les objectifs majeurs

.Il s'agit, tout d'abord, de stimuler le développement de comportements, attitudes, et aptitudes entrepreneuriaux chez les étudiants. Il nous paraît ainsi important, dès leur première année au sein de l'école, de leur donner un certain nombre de points de repères pour leur permettre : d'identifier et sélectionner des opportunités, de développer des stratégies entrepreneuriales, de manager un projet, de manager une équipe.

Il nous semble ensuite nécessaire de proposer aux étudiants un cadre de «liberté organisée » afin de leur permettre de développer et d'exprimer leurs capacités personnelles. Le programme offre ainsi aux étudiants un cadre de travail à l'intérieur duquel il leur est laissé une très grande autonomie d'action, d'organisation, de prise de décision, bien que le travail demandé soit important et les objectifs exigeants. La formalisation du projet de création d'entreprise, au travers de la rédaction d'un plan d'affaires suppose, dans un délai à respecter relativement court, que les étudiants s'investissent pleinement dans leur projet. Cependant, au-delà de leur degré d'investissement dans le projet c'est leur capacité à travailler en groupe, à stimuler l'environnement, à trouver et mettre en valeur des facteurs de différenciation, etc., qui déterminent de façon prioritaire la qualité du travail réalisé.

Ce projet est également pour nous un moyen de confronter les étudiants à la réalité du monde des entreprises. La réalisation du plan d'affaires suppose tout d'abord d'aller à la rencontre d'acteurs économiques de tout ordre, afin de rechercher et de valider un certain nombre d'informations utiles à la construction du projet. Par là même, ceci les conduit à s'interroger concrètement sur les modalités de fonctionnement et le rôle des différents acteurs intervenant dans un domaine d'activité. La réalisation d'un plan d'affaires permet également aux étudiants de s'interroger concrètement sur le coût de revient d'un produit ou d'un service, de visualiser par l'exemple la notion de marge, de faire le lien entre la problématique du financement et la rentabilité d'une entreprise, et donc d'appréhender sa dimension économique.

1.2.2 Les objectifs sous-jacents

L'un des premiers objectifs sous-jacents est de dynamiser la seconde partie de l'année scolaire en donnant un espace de liberté et de créativité supplémentaire aux étudiants. Au cours de la première partie de l'année, une dynamique très importante est créée autour de l'organisation de la campagne liée au renouvellement du bureau des associations qui à lieu la semaine précédent les vacances de Noël. Le lancement du programme en janvier est ainsi un moyen de conserver, voire de renouveler cette dynamique.

Un autre des objectifs sous-jacents est de permettre aux étudiants de travailler leur capacité de communication. Au cours du programme, chaque groupe doit réaliser deux présentations orales de son projet devant 4 ou 5 autres groupes d'étudiants, et le défendre. Ces présentations sont soumises à un certain nombre de règles concernant la durée, et sont complétées par un rapport écrit remis aux professeurs suiveurs. Le programme se termine par ailleurs par un concours qui est une occasion supplémentaire de tester les capacités de communication des étudiants.

Un troisième objectif sous-jacent est de faire progresser les étudiants dans leur capacité d'organisation. Ainsi, les étudiants doivent respecter un certain nombre de règles de fonctionnement relativement contraignantes tout au long du programme. Celles-ci ont pour but de les obliger à planifier et organiser leur travail. A titre d'exemple, au cours des quatre premiers mois, de janvier à fin avril, aucune plage spécifique n'est réservée dans l'emploi du temps des étudiants pour travailler sur leur projet. Cependant, au cours de cette période nous leur demandons de nous montrer qu'au-delà d'une idée, leur objet de création représente une véritable opportunité. Ils doivent de ce fait trouver un mode d'organisation et de fonctionnement pour effectuer leur recherche d'informations, regrouper et mettre en forme l'ensemble des collectées.

Un des derniers objectifs sous-jacents à la mise en œuvre de ce programme est de permettre aux étudiants d'acquérir quelques bases techniques qui, pour ceux qui partent en année en entreprise, entre leur première et leur seconde année (1 sur 3 ou sur 4 selon les années), pourront leur servir de points de repères. Dans ce sens, les étudiants sont volontairement mis en position d'autodidactes afin de leur faire découvrir, par l'intermédiaire d'un projet de création d'entreprise, les points d'ancrage de chaque discipline du domaine de la gestion, ainsi que leur transversalité.

1.3 L'architecture générale du programme

Le programme PCE débute au cours de la première quinzaine du mois de janvier pour se terminer mi-juin, soit sur une durée d'un peu plus de cinq mois. Ce programme est découpé en quatre phases essentielles.

Phase 1 : Lancement et constitution des groupes autour d'une idée (5 à 6 semaines)

L'objectif de cette phase peut être résumé autour de deux points :

- apporter aux étudiants un certain nombre d'éléments leur permettant de mieux comprendre à quoi correspond une opportunité de création d'entreprise ;
- recueillir la composition des groupes avec une première esquisse des projets.

Cette phase s'organise autour de quatre séances en salle, et d'une date butoir pour la remise à l'équipe pédagogique d'une fiche type permettant d'identifier la composition de groupes et les sujets proposés par chacun[1].

Les quatre séances en salles se décomposent de la façon suivante.

La première séance a pour objectif de marquer de façon symbolique le lancement du programme. Elle correspond à l'organisation d'une table ronde d'une durée d'environ deux heures à laquelle est convié l'ensemble de la promotion (275 étudiants). Sont invités à cette table ronde des étudiants qui ont participé l'année précédente au programme et qui se sont distingués au travers du concours, ou par la façon dont ils ont conduit leur projet. L'objectif est triple : rassurer les étudiants sur ce qui les attend tout en attisant leur intérêt, les faire bénéficier de l'expérience de leurs « aînés » et inciter le développement d'échanges, montrer des cas concrets en termes d'exemples.

La seconde séance se déroule en huitième de promotion (35 à 40 étudiants). Sa durée est de 1h30. Elle a pour objet de présenter de façon détaillée l'ensemble du module avec les modalités et règles de fonctionnement. Cette présentation est suivi d'un apport théorique sur : comment trouver une idée de création et en valider l'opportunité. A la fin de cette séance il est remis aux

[1] Même si les sujets de création peuvent fortement évoluer jusqu'au moment de la séance de validation des opportunités, il est important pour nous d'avoir une première idée des sujets proposés par les étudiants. En effet, c'est sur cette base que s'opère la répartition des groupes entre les professeurs suiveurs. Nous essayons alors de coller au plus près des centres d'intérêts de chacun d'entre eux avec le soucis de tenter d'optimiser l'apport que chacun peut apporter aux projets.

étudiants une étude de cas présentant une idée de création d'entreprise dont il leur est demandé de faire l'analyse pour la séance suivante.

Les troisième et quatrième séances se déroulent sur le même format que la seconde. Chacune de ces séances est construite autour d'une étude de cas dont l'objet est de montrer aux étudiants comment on peut valider une opportunité de création d'entreprise.

Les deux études de cas doivent être préparées en groupe, à l'avance, par les étudiants, la seconde faisant l'objet d'une évaluation notée par les enseignants.

La date butoir pour la remise des fiches de composition des groupes à l'équipe pédagogique correspond généralement à celle de la quatrième séance. Il faut noter que l'équipe pédagogique refuse systématiquement de prendre partie dans la composition des groupes. De même, aucune dérogation n'est accordée sur le nombre de personnes devant composer un groupe. Le chiffre de 6 est intangible. La seule possibilité de contourner cet impératif est liée au nombre d'étudiants constituant la promotion. Nous sommes parfois amenés pour des raisons arithmétiques à constituer quelques groupes de cinq. Dans ce cas, le nombre de groupes concernés est clairement annoncé dès le début du programme, et le principe d'affectation est celui du « premier arrivé premier servi », à savoir que ce sont les premiers groupes de cinq étudiants qui ont rendu leur fiche à l'équipe pédagogique qui sont acceptés.

Phase 2 : Validation de l'idée et organisation du projet (7 à 8 semaines)

L'objectif de cette phase est de permettre à chaque groupe d'étudiants de formuler de façon détaillée l'objet de son projet de création et les conditions de sa mise en oeuvre. A l'issue de cette phase, chaque groupe d'étudiants doit faire valider son projet auprès de son professeur suiveur. Dans le cas où un groupe voit son projet rejeté à la fin de cette phase, il a quelques jours pour faire valider une contre proposition. Malgré cela, pour les groupes dont le projet ne serait pas validé, une liste d'opportunités acceptables est disponible, leur permettant de rattraper rapidement leur retard. Compte tenu du travail fait sur l'analyse d'opportunités dans la phase précédente, et du suivi assuré au cours de celle-ci, en quatre années, nous n'avons jamais été amenés à fournir une idée à un groupe. Dans les faits, environ un groupe sur cinq se voit demandé d'apporter quelques ajustements à son projet ou de faire une contre proposition.

Chaque groupe d'étudiants se voit affecté son suiveur dès le début de cette phase. Celui-ci les accompagne, tout au long du travail sur le projet, jusqu'au concours. Le professeur suiveur a pour fonctions principales :

- d'apporter une méthodologie adaptée à la réalisation de chaque étape d'un projet : validation de l'opportunité, construction du planning de travail sur le projet (hiérarchisation des problèmes à résoudre (urgent, important...), études à réaliser, plan d'action à mener), réalisation du plan d'affaires ;
- de valider en fin de phase 2 l'idée de création d'entreprise et de donner tout au long du programme une appréciation sur le projet au travers de différentes notes ;
- de fixer des objectifs intermédiaires dans la préparation du projet et de vérifier auprès de chaque groupe la réalité du travail effectué ;
- d'orienter les étudiants vers les sources d'informations pertinentes, et éventuellement, vers des experts en fonction de la nature des problèmes rencontrés dans la construction de leur projet ;
- d'assurer une réponse, tout au long du programme, aux questions et problèmes rencontrés par chaque groupe.

Il est prévu, pour chaque groupe, cinq rendez-vous avec leur suiveur, répartis tout au long du programme, sur des plages prédéterminées. Les rendez-vous ne peuvent se dérouler qu'en présence de l'ensemble des membres d'un même groupe. Tout rendez-vous pour lequel un membre du groupe ne peut être présent est systématiquement reporté. La prise des rendez-vous se fait à l'initiative des étudiants.

Le professeur suiveur est amené à formuler des objectifs de production précis (recueil d'informations, études à réaliser), en vue de la constitution du dossier et de son développement. Ceux-ci sont formalisés par une courte note de synthèse rédigée sur une fiche type à l'issu de chaque entretien. De même, il demande systématiquement aux groupes de lui rendre une fiche

d'avancement du projet avant chaque rendez-vous. Celle-ci permet de visualiser rapidement : ce qui est résolu, ce qui reste à faire, les inter-rogations, les contacts pris, les entretiens réalisés, les sources d'information consultées.

Au cours de cette phase, il est prévu que chaque groupe ait deux rendez-vous d'une heure trente avec son professeur suiveur, et fasse une présentation formelle de son projet. Cette présentation se fait, en salle, en présence du professeur suiveur et des autres groupes dont il assure le suivi. Elle a lieu lors de la dernière semaine de cette deuxième phase. Chaque présentation se décompose en une présentation orale du projet de 15 minutes, avec utilisation des supports de communication jugés nécessaires par chaque groupe, suivie d'une séance de questions/réponses d'une durée de 15 minutes également. A l'occasion de cette séance, chaque groupe doit remettre une note de synthèse d'une dizaine de pages détaillant le projet et les conditions envisagées pour sa mise en oeuvre.

La validation de chaque projet se fait sur la base de cette présentation. A cette occasion, deux notes sont attribuées par le professeur suiveur, l'une sur la présentation orale, l'autre sur la note de synthèse.

Phase 3 : Etude approfondie du projet de création d'entreprise et élaboration du plan d'affaires (7 à 8 semaines)

L'objectif de cette phase est de recueillir l'ensemble des informations nécessaires à la mise en oeuvre du projet, et sur cette base, de réaliser le plan d'affaires. Pendant sept à huit semaines chaque groupe travaille à temps dominant sur son projet. Peu de cours restent dans l'emploi du temps des étudiants.

Tout au long de cette phase il est prévu des ateliers d'experts dans sept domaines différents : marketing, ressources humaines, organisation opérationnelle, droit, systèmes d'information, finance, stratégie de lancement. Chaque atelier a une durée d'une heure trente et accueille quatre ou cinq groupes. La participation aux ateliers est obligatoire pour l'ensemble des groupes. Ces ateliers sont conçus comme des réponses d'experts à des problématiques spécifiques rencontrées par chaque groupe d'étudiants dans le montage des projets. Chaque groupe doit remettre à l'intervenant, au plus tard 48 heures avant l'atelier, les questions précises qu'il se pose, en relation avec la thématique de l'atelier, et pour lesquelles il souhaite recevoir un avis.

En parallèle à ces ateliers, il est prévu que chaque groupe ait, au cours de cette phase, trois rendez-vous d'une heure avec son professeur suiveur, au cours desquels une attention particulière est donnée à la préparation du plan d'affaires. Chaque groupe se voit remettre au début de cette phase un guide méthodologique précisant les contours et le contenu d'un plan d'affaires.

Il est également prévu tout au long de cette phase des permanences "Conseils Rapides" où les étudiants peuvent venir demander, dans l'urgence, un conseil ou un avis par rapport à leur projet.

Afin de valider l'état d'avancement des projets, une seconde présentation formelle des projets est prévue au cours de cette phase. Celle-ci est centrée sur la dimension marché. Elle a lieu quatre à cinq semaines avant la fin du programme, sous un schéma identique à la première, et donne lieu à l'attribution de deux notes de la part du professeur suiveur.

Le plan d'affaires dans sa version définitive est remis au terme de cette période. Aucun motif de retard, quelle qu'en soit l'origine (problème d'organisation, problèmes informatiques, etc..), n'est admis. Ceci est d'autant plus vrai que la date limite de rendu est normalement fixée à un vendredi soir 17 heures, alors que le concours qui clôt le programme débute le lundi après midi ou la mardi matin suivant. Pratiquement, si l'ensemble des plans d'affaires n'est souvent pas réunis à 17 heures le vendredi en question, il l'est à 21 heures ou 21 heures 30.

Phase 4 : Concours (3 jours)

Le programme se termine par un concours qui se déroule sur trois jours, à l'issue desquels quatre prix sont décernés : le prix du meilleur projet, le prix spécial du jury, le prix de l'innovation et l'originalité, le prix de la communication.

Ces prix sont dotés grâce au soutien de partenaires qui parrainent le concours.

Les deux premiers jours sont consacrés à ce que nous appelons les demi-finales. Pour cela, huit ou neuf jurys, réunissant chacun cinq projets sont organisés. Le principe est que chaque jury, après audition des groupes et consultation des plans d'affaires, retient un projet pour le prix du meilleur projet et un projet pour le prix de la communication. Il peut s'agir du même projet. Chaque groupe dispose de 20 minutes pour présenter son projet et de 20 minutes de questions réponses avec le jury. Le jury est composé de deux professeurs qui ne sont les professeurs suiveurs d'aucun des projets présentés, alors que les auditions se font devant l'ensemble des autres groupes auditionnés par le jury.

Le troisième jour est consacré aux finales. Deux jurys sont organisés en parallèle.

Le premier jury a pour objet d'auditionner les projets retenus pour la finale du meilleur projet, et de décerner le prix du meilleur projet et le prix spécial du jury. Il est composé de représentants d'entreprises qui parrainent le concours, de membres de la direction académique de l'école, d'intervenants spécialisés en création d'entreprise qui n'ont suivi aucun projet pendant le programme, ainsi que des étudiants qui ont emporté le prix du meilleur projet l'année précédente.

Le second jury est composé de professeurs spécialisés en communication n'ayant suivi aucun projet.

Dans les deux cas, chaque groupe dispose vingt minutes pour présenter son projet et de vingt minutes d'échange avec le jury. Les auditions se font en présence de l'ensemble des étudiants de la promotion.

Ces jurys se déroulent sur une journée et les résultats sont proclamés au cours d'une cérémonie de clôture qui se tient en fin d'après midi de cette même journée.

Le prix de l'originalité et de l'innovation est attribué à partir d'un vote des étudiants ne participant pas à la finale du meilleur projet et qui se prononcent sur la base des présentations de cette finale.

Après cette présentation du programme et de son mode d'organisation, nous allons maintenant présenter les principaux enseignements que nous retenons après quatre années de fonctionnement.

2. LES ENSEIGNEMENTS APRES QUATRE ANNEES

Comme chaque enseignement dispensé à E.M. **LYON**, le programme PCE fait l'objet d'une évaluation de la part des étudiants en fin de session. Il s'agit pour nous d'une première base d'information sur la façon dont est perçu le programme. Nous avons par ailleurs de nombreux échanges avec les étudiants participant ou ayant participé au programme. Ceci nous permet avec une plus ou moins grande acuité de cerner la façon dont le programme est vécu, l'impact qu'il peut avoir sur la formation des étudiants, et d'envisager les améliorations à apporter. Ceci a fait l'objet de différentes notes de synthèse tout au long de ces quatre années sur lesquelles nous nous sommes appuyés ici, pour dresser la liste des différents enseignements que nous tirons sur le plan du vécu et de la formation des étudiants.

Nous avons choisi de réunir les différents enseignements que nous tirons après quatre années d'expérience en nous focalisant sur deux éléments, les acteurs (étudiants et enseignants) et l'ingénierie pédagogique mise en place.

2.1 Les acteurs

Nous avons cherché à mettre en évidence les enseignements que nous tirons sur le plan de la formation des étudiants et sur celui de l'implication du corps professoral.

2.1.1 Les enseignements liés au vécu et à la formation des étudiants

Nous reprenons la chronologie du programme PCE pour passer ces éléments en revue.

2.1.1.1. La phase de lancement : constitution des groupes et idées de création

Au cours du programme, deux éléments apparaissent déterminants dans le vécu et la formation des étudiants : l'équipe et le projet. Ceci ressort de façon systématique lors de la table ronde qui ouvre le programme dans le discours des étudiants qui l'ont déjà vécu l'année

précédente. Ces derniers alertent fortement leur camarades sur les risques et les conséquences de leurs choix sur ces deux dimensions.

Ce qui émerge du comportement des étudiants lors de la phase de lancement peut être synthétisé comme suit.

La constitution des équipes

Les facteurs qui jouent un rôle important dans la constitution des équipes nous semblent pouvoir être réunis autour de deux images :

- le discours des anciens ou l'arbre à palabres ;
- le vécu commun comme vecteur du destin commun.

L'image de l'arbre à palabres met en évidence le rôle du discours que tiennent entre eux les étudiants sur le PCE. Ainsi, durant les cinq semaines réservées à la constitution des groupes, le discours des « anciens », en deuxième ou troisième année, souvent construits autour d'anecdotes plus ou moins amplifiées, oriente la constitution de groupes. Ceux-ci ont alors tendance à privilégier la capacité à travailler ensemble, à être complémentaires, et l'intérêt pour une idée qu'ils discutent entre eux au préalable. Ils sont plutôt pro-actifs dans leurs comportements et très motivés dès le démarrage du programme.

En écrivant « *le vécu commun comme vecteur du destin commun* », nous mettons en évidence l'intervention de facteurs d'ordre affectif dans la constitution des groupes. D'un point de vue chronologique, une première donnée contribue à former les groupes, l'école préparatoire. On remarque effectivement qu'au sein de nombreux groupes, des étudiants se côtoient de longue date, étant déjà ensemble en classes préparatoires. Il y a là une illustration du sens que nous attribuons au terme de vécu commun.

Par ailleurs, lors du lancement du programme, les étudiants sortent de la campagne pour le renouvellement du bureau des associations et durant laquelle différentes listes se sont affrontées. Ce moment important de la première année à l'école crée des proximités ou à l'inverse des aversions entre étudiants. En conséquence, beaucoup de constitutions de groupes PCE résultent aussi du vécu de la campagne.[1]

L'origine des idées

Comme précédemment, les facteurs qui jouent un rôle important dans l'origine des idées peuvent être résumés autour de deux images :

- l'idée de création n'est pas un "point d'eau" ;
- le succès des projets « produits » chasse les projets de service pur.

Au regard de ce qui vient d'être dit, la constitution des groupes relève souvent plus du fait d'avoir choisi d'être ensemble, que de la fédération autour d'une idée motivante. Le point d'eau de la savane qui rassemble passivement les différentes espèces ne correspond pas au fonctionnement de PCE. Cependant, la motivation née du fait de pouvoir se choisir[2] permet à la plupart des groupes de trouver rapidement une idée.

Les exceptions, c'est-à-dire lorsqu'un groupe se rassemble autour d'une idée comme premier critère, sont le fait d'étudiants qui possèdent une idée très attractive[3] et qui en font la promotion. Ces cas sont minoritaires, parce que les étudiants éprouvent, entre autres, des difficultés à anticiper ce que l'on attend d'eux et perçoivent mal les impératifs de faisabilité, même implicites, que présuppose une idée de création d'entreprise.

Au cours du premier mois du module, les informations relatives aux années précédentes circulent beaucoup au travers des différentes séances en salle, mais surtout par les conversations entre étudiants. Ici, l'une des principales informations retenues par les étudiants

[1] De nombreux groupes PCE correspondent à des fragments de listes de cette campagne : ceux qui ont gagné les élections, forts de ce succès, considèrent qu'ils forment une équipe efficace. Les listes perdantes se recomposent aussi fréquemment en groupes PCE dans l'espoir de faire transparaître leur "vraie valeur" sur le deuxième semestre par l'intermédiaire du concours PCE.

[2] A noter ici, que lors du premier travail de groupe conséquent de la première année, le programme "Découverte de l'Entreprise", les groupes de 6 étudiants sont imposés.

[3] Du point de vue des étudiants, l'attrait d'une idée se mesure principalement en termes d'originalité.

est que les projets qui proposent des produits[1] réussissent mieux lors du concours qui clôture le programme. Les chiffres suivants sont évocateurs : à l'issue des quatre éditions, 3 projets vainqueurs sur 4 proposaient un produit, et cette dernière année, sur 9 projets finalistes, 8 étaient construits autour d'un produit.

Les groupes d'étudiants prennent très vite conscience de cela, et le traduisent, comme le montre le tableau ci-après, efficacement dans l'idée qu'il décident de travailler.

Si les résultats du concours expliquent pour partie l'évolution enregistrée, l'effet d'expérience évoqué précédemment influe également. En effet, il s'avère plus rassurant pour les étudiants de travailler sur "du concret" : un produit se "montre", les éléments ayant trait à la vente de ceux-ci sont plus identifiables, le marketing est plus tangible, et, souvent, la montée en puissance de l'opportunité peut se révéler plus rapide. A l'inverse, les projets qui sont orientés "services" sont souvent considérés comme flous, les facteurs de différenciation étant nettement moins visibles, plutôt de l'ordre de l'intention.

Le corollaire de cette évolution se traduit par une baisse sensible des projets dans les activités tertiaires, même si les idées de création autour des services à domicile ou d'agence de voyages spécialisées attirent encore un pourcentage élevé de groupes.

Tableau n°1 : Evolution de la nature des projets sur 4 années de PCE

	Service aux particuliers	Service aux entreprises	Informatique, internet	Restaurant, bars, etc.	Produits, innovations	Total
1996	12	5	1	12	5	35
1997	20	3	4	11	6	44
1998	9	12	1	3	17	42
1999	7	2	5	6	26	46

2.1.1.2 Le terrain et les présentations orales

Tout au long des phases 1 et 2 du programme, les étudiants vont à la rencontre du terrain afin de valider leur idée, puis construire leur projet. Au cours de ces mêmes phases, deux temps forts rythment le travail des étudiants, il s'agit des deux présentations orales prévues dans le programme.[2] Comme nous allons le voir maintenant, ces deux éléments jouent des rôles clés dans le mode d'avancement des projets.

La rencontre avec le terrain

Dès que les groupes entrent dans la phase 2 du programme, c'est-à-dire après l'affectation des professeurs suiveurs, ils ont 7 à 8 semaines pour montrer que derrière leur idée de création d'entreprise il y a une réelle opportunité. Il nous faut préciser que les groupes ont la possibilité au cours de cette période de changer d'idée. Ainsi, il n'est pas rare de voir des groupes tester 3 à 4 idées, voire plus, au cours de ces semaines. Globalement, plus d'un groupe sur deux va retenir en final une idée différente de celle qui avait été proposée à l'origine. Dans cette phase, au-delà des échanges avec le professeur suiveur, la parole des professionnels rencontrés est déterminante pour l'avancement des projets.

Cela se renforce dans la phase suivante lorsque les étudiants passent de l'idée au projet. Les enseignements que nous tirons ici peuvent être résumés autour de deux points :

- audace et naïveté: un mélange efficace pour l'accès au terrain ;
- le terrain comme vecteur d'appropriation des projets par les étudiants.

Parfois un peu récalcitrants initialement pour décrocher leur téléphone, les étudiants se rendent rapidement à l'évidence : "il va falloir y aller". Ils reçoivent alors un accueil

[1] Ce que nous considérons comme "produit" peut se décrire comme suit : il s'agit de projets qui proposent de vendre ou louer des produits, c'est-à-dire qu'une partie de l'offre concerne des éléments matériels dont on peut faire un prototype. Nous classons donc dans la catégorie produit, des projets dont la valeur ajoutée essentielle peut provenir de prestations périphériques, mais le prétexte aux offres de services est un objet (les projets de livraison à domicile n'entrent pas cette catégorie).

[2] Nous pouvons rappeler que la première est relative à la validation de l'idée, alors que la seconde consiste à mettre en valeur le projet par rapport à son ou ses marchés éventuels.

généralement très favorable de la part des professionnels.[1] Même s'ils ont parfois du mal à comprendre pourquoi ils n'obtiennent pas un rendez-vous immédiat, il apparaît que dans des délais raisonnables ils récoltent des avis et des informations très pertinents auprès des entreprises. Ce phénomène est renforcé par le fait - audace ou naï veté ? que les étudiants n'hésitent guère à contacter directement les responsables et non leurs assistants. Ils "décrochent" ainsi des rendez-vous que nous n'aurions osé leur suggérer.

La rencontre de professionnels a une conséquence remarquable sur la motivation des étudiants et surtout sur la façon dont ils « s'approprient » leur projet. Les étudiants perçoivent très vite que, pour être crédibles auprès de professionnels, ils doivent réunir un minimum de connaissances sur le domaine qu'ils souhaitent aborder. Ceci les amène à réaliser une première recherche d'information approfondie. Ils deviennent alors rapidement pertinents par rapport aux remarques ou critiques qui peuvent leur être opposées. Ensuite, lorsque les personnes rencontrées sur le terrain (responsables d'entreprises, institutionnels, réseaux personnels des étudiants) valident le projet et les encouragent à poursuivre leur travail, on constate en quelque sorte une mutation dans le rapport des étudiants avec leur projet. Ils se rendent alors compte qu'ils suscitent l'intérêt non pas pour une idée quelconque mais pour « leur » idée chargée de tout l'investissement qu'ils ont déjà pu développer autour. C'est en effet, sur tout par l'image renvoyée par des tiers, que l'appropriation de l'idée par les étudiants est la plus remarquable.

Les présentations orales : effets de comparaison et de stimulation

Les deux présentations orales (validation de l'idée, le projet et son marché) jouent aussi un rôle important dans l'émulation des étudiants. Le vecteur principal est ici le concours qui boucle le programme. Ainsi, ce qui au départ pouvait apparaître comme un prétexte, puis ensuite comme un projet virtuel, peut rapidement devenir pour les étudiants une "cause" à défendre. Cette défense, transformée en action, passe par un investissement manifeste dans le projet pour le rendre tangible et le valoriser au mieux.

En pratique, ces deux présentations formelles sont les seuls moments où les groupes peuvent comparer l'avancement de leur projet par rapport aux autres. Il s'agit d'ailleurs d'un éclairage partiel, puisque chaque groupe ne peut se comparer qu'à quatre autres. La comparaison conforte certains groupes qui « se voient » bien placés dans la course. A l'inverse, d'autres, face à leur retard ou au manque d'ambition et de potentiel de leur projet, peuvent être près d'abandonner. Le professeur suiveur doit alors impérativement assister les étudiants pour qu'ils recouvrent la foi en leur projet.

2.1.1.3 La sensibilisation à la création d'entreprise

Le plan d'affaires réalisé par chaque groupe traduit de façon concrète notre objectif de sensibilisation à la création d'entreprise recherché au travers de ce programme. La plus ou moins grande qualité de chacun de ces plans d'affaires peut d'ailleurs être appréhendée comme un indice de notre capacité à atteindre cet objectif auprès de chaque groupe d'étudiants. Sur cet aspect sensibilisation, ils nous semble important de souligner deux points, résumés de la façon suivante :

- l'avancement des projets n'est pas un long fleuve tranquille ;
- un moteur : le liberté organisée.

L'avancement des projets n'est pas linéaire, mais au contraire très cyclique. Un projet peut "végéter" pendant plusieurs semaines, et puis en l'espace de quelques jours prendre une dimension très supérieure. Les raisons reposent, d'une part, sur la motivation des étudiants du groupe[2] qui, elle aussi, se révèle très variable, et d'autre part, sur les points de passage obligés du programme : les présentations[3], les entretiens issus du terrain, la rédaction du plan d'affaires.

[1] Si l'accueil du milieu privé s'avère favorable, il n'en est pas toujours de même auprès des institutions publiques locales. Ces dernières renâclent à renseigner les étudiants, voire tout simplement à les recevoir. Nous pensons que cela résulte principalement du fait que les projets sont virtuels, et que les demandes des étudiants n'entrent pas dans leurs missions.

[2] Il se peut aussi que cela dépende du nombre d'étudiants motivés ou non au même moment au sein d'un même groupe, la majorité ou quelques leaders dictant le comportement concret du groupe.

[3] Chaque présentation s'accompagne de la remise d'un document écrit évalué par le professeur.

Ainsi, si avant une présentation intermédiaire les projets se renforcent vite, juste après la même présentation, un temps de gestation est souvent utile avant que les étudiants réinvestissent sur leur travail. Ceci nous conduit à porter une grande vigilance dans l'organisation de l'emploi du temps du programme.

Nous l'avons évoqué, il est laissé beaucoup de liberté aux étudiants pour réaliser leur travail durant les cinq mois du module. Par contre, au sein de ce cadre général de liberté, il est prévu des passages obligatoires dont l'objectif est de stimuler ou relancer l'avancement du travail. On peut en recenser dix : la remise de la fiche de constitution des groupes et de présentation de l'idée, les cinq rendez-vous avec le professeur suiveur, les deux présentations intermédiaires, la remise du plan d'affaires, et la présentation orale des projets au sein du concours final. Ainsi, si *grosso modo* cinq mois correspondent à une vingtaine de semaines, les dix passages obligés mettent les étudiants sous pression tous les quinze jours environ[1]. De fait, derrière le cadre de liberté laissé aux étudiants, se dessine un système de contraintes qui les maintient en situation de travail.

Ainsi, établi dans une position de grande autonomie dans leur organisation, chaque groupe est dans la nécessité de s'investir pour faire évoluer leur projet. Après cinq mois tous rendent un plan d'affaires, certes de qualité hétérogène, qui soutient une oppor-tunité de création. De la sorte, non seulement les étudiants appréhendent de manière très pratique les conditions de la mise en place de leur projet, mais aussi, ils sortent du programme avec la conscience que la conduite de projets ou que la création d'une organisation dotée d'une probabilité satisfaisante de réussite, semble être à leur portée[2].

2.1.2 Les enseignements concernant l'encadrement professoral

Une dizaine de professeurs interviennent dans le suivi de projets. Une dizaine d'autres sont sollicités de façon plus ponctuelle pour participer aux séances de lancement ou pour assurer les ateliers qui se déroulent en phase 3 du programme.

La répartition des groupes entre professeurs se fait, sur la base des fiches de constitution de groupe rendues par les étudiants, en fonction des centres d'intérêts de chacun.

Après quatre années nous pouvons réunir les enseignements liés à l'encadrement professoral autour de deux points :

- le suivi de projets demande des savoir, savoir faire et savoir être particuliers ;
- les cadres traditionnels d'enseignement s'adaptent mal à ce type de programme.

2.1.2.1 Des professeurs dotés de savoir, savoir faire et savoir être particuliers

Si à l'origine du programme nous n'avons pas eu trop de problèmes pour mobiliser une équipe de professeurs capables d'encadrer les projets, aujourd'hui, lorsque nous devons remplacer un professeur qui se désengage, ceci apparaît beaucoup plus difficile. Le suivi de projets demande du temps, un certain nombre de savoir, savoir faire, et savoir être spécifiques que nous allons chercher à présenter un à un.

Un savoir marqué par un esprit d'ouverture

Pour être crédible face aux étudiants, les professeurs suiveurs doivent tout d'abord posséder une bonne connaissance du monde des entreprises, et plus particuliè-rement des petites entreprises. Ceci est d'autant plus vrai que les étudiants vont rapidement sur le terrain, et sont ainsi à même de comparer la qualité des informations ou remarques que leur font leurs professeurs suiveurs avec la réalité des faits. En parallèle, les étudiants attendent souvent que leurs professeurs suiveurs leur « décodent » l'environnement économique local pour savoir : qui fait quoi ? dans quelles conditions ? qui détient telles ou telles informations ? dans quelle mesure peut on y accéder ? Si un professeur suiveur n'a pas vocation à tout savoir par rapport à

[1] Dans la réalité nous n'avons pas établi un telle régularité, pour des raisons de congés scolaires d'abord, d'organisation de planning de la première année, et pour des raisons "évidentes" aussi : par exemple il est inutile de séparer la remise du plan d'affaire de 15 jours avec les présentations orales finales.

[2] Même si ce n'est pas l'objet de cette communication, on remarque après quatre années d'existence de PCE que de plus en plus d'étudiants reviennent nous voir en fin d'études pour nous soumettre un projet de création, cette fois avec des intentions réelles.

ces interrogations, il doit cependant être en mesure d'apporter un minimum d'informations pertinentes aux étudiants, et de les orienter vers quelques contacts utiles.

Même si la répartition des projets entre les professeurs suiveurs se fait en fonction des centres d'intérêts de chacun, il n'empêche qu'ils doivent être en mesure de faire face à, ou de susciter, l'esprit créatif des étudiants. Rappelons que plus d'un groupe sur deux fait fortement évoluer, voire change complètement d'idée au cours des premières semaines. Ainsi, la capacité du professeur suiveur à réagir face à des idées parfois déroutantes ou difficiles à saisir, est essentielle dans la dynamique qui régit son rapport au groupe. De même, face à la peur du vide qu'il peut engendrer chez les étudiants en remettant en cause une idée de création, sa capacité à les aider à en formuler une nouvelle en préservant, si possible, l'enthousiasme de départ, est essentielle.

Un savoir faire spécifique : technique et humain

Les méthodologies d'accompagnement de projets de création d'entreprise diffèrent sensiblement d'autres pratiques d'encadrement d'étudiants (stages, dossiers de recherches, etc.). Ce savoir faire est très lié à la connaissance, par nature hétérogène, que chacun peut avoir du processus de maturation et de construction d'un projet. Il est ainsi très important de mettre en place une coordination rigoureuse et rythmée de réunions ou notes de synthèses régulières afin de réduire la dispersion au sein de l'équipe pédagogique.

Un autre aspect important dans le savoir faire des professeurs suiveurs est lié à leur capacité à aider les étudiants d'un groupe à se doter d'une vision commune de leur projet. Derrière l'évidence des mots, se joue ici un élément clé de la capacité d'un groupe à travailler efficacement sur son projet. Réussir rapidement à valider ce point évite une perte de temps considérable en ajustements et négociations pour les groupes. L'objectif qui doit être sans cesse validé par le professeur étant que les étudiants d'un même groupe, pris individuellement, doivent décrire le projet de façon similaire. Cela contribue fortement à accroître leur productivité et favorise la cohésion du groupe.

En parallèle, le professeur suiveur doit montrer clairement aux étudiants, que derrière l'autonomie dont ils bénéficient au sein de ce programme, il existe certains points de passage obligatoires, sanctionnés par des notes et des appréciations, tant sur le plan collectif qu'individuel. Ne pas être explicite sur ce point peut contribuer à laisser se développer des dysfonctionnements au sein des groupes. L'exemple le plus fréquent étant une implication hétérogène entre étudiants d'un même groupe, qui finit par bloquer l'ensemble du groupe dans sa progression.

Un savoir être proche de celui d'un coach

Parmi les missions que doit remplir le professeur suiveur, beaucoup sortent du cadre habituel. Son comportement peut être assimilé à celui d'un coach :

- il cadre le travail des étudiants, il évite trop de dispersion. Connaissant le programme et ses objectifs, il les guide de manière à favoriser l'avancement du groupe ;
- il apporte un éclairage méthodologique ; ceci intervient principalement au niveau de la hiérarchisation des actions à conduire ;
- il motive les étudiants.

Ce dernier rôle n'est pas, loin s'en faut, le plus simple. Il doit à la fois rassurer les étudiants sur leur idée, et, en même temps, leur évoquer l'ensemble des points à améliorer ou à valider pour que cette idée évolue vers une opportunité de création. Il faut cependant qu'il présente ces différents points à améliorer ou à valider avec beaucoup de nuances dans les propos. En effet, l'interprétation qui en est faite par les étudiants se révéle généralement très excessive. Fréquents sont les cas où des étudiants montrent subitement un fort désengagement s'ils ont l'impression que le professeur ne croit pas ou plus en leur projet. L'énergie à dépenser alors pour rattraper cette dissonance peut être très élevée. Dans certain cas, il peut être préférable de faire appel à une tierce personne : un autre professeur, un professionnel (ces derniers ayant souvent plus d'influence sur les étudiants) pour renverser la situation.

Le type de pédagogie attachée au programme fait du professeur une source d'énergie pour les étudiants, ceux-ci calquant souvent leur degré d'implication sur celui du professeur. Ainsi, un désintérêt réel ou apparent de ce dernier risque de conduire le groupe à perdre la foi dans son projet qui, vraisemblablement, va alors piétiner. A l'inverse, une implication excessive conduit au risque paradoxal de déposséder les étudiants de leur projet. Dans son rôle de coaching, le professeur suggère des pistes ou des idées à creuser, l' objectif étant que les étudiants se les approprient.

Un autre aspect relatif à ce travail de motivation réside dans la capacité du professeur à savoir renforcer l'esprit de groupe de l'équipe, d'où la nécessité de s'informer par tous les moyens[1] possibles sur les fonctionnements de ses groupes.

2.1.2.2 La difficile insertion de ce type de programme dans les cadres d'enseignement traditionnels Lors de la présentation du programme, nous avons montré que l'ingénierie pédagogique mise en place ne laissait que peu de place aux séances en salles. Ceci a pour conséquence deux faits notables :

- il est difficile pour l'administration de pouvoir apprécier l'investissement demandé à chaque professeur qui participe au bon fonctionnement du programme ;
- pour que le programme fonctionne, il est nécessaire que les professeurs impliqués dépensent beaucoup d'énergie et comptent peu leur temps passé sur les projets.

Des normes non standards

Le temps de travail d'un professeur est facile à comptabiliser lorsque celui-ci intervient en salle. En fonction du type d'intervention qu'il réalise, son temps est décompté en nombre d'heures de cours magistraux, de travaux dirigés, ou de travaux pratiques. En parallèle, il réalise des actions de tutorat par le suivi d'un certain nombre de dossiers ou de projets d'étudiants, dont la comptabilité effective reste souvent plus aléatoire. Un problème survient cependant quand, comme dans le cadre du programme PCE, la charge de travail que consacre un professeur au suivi de projets représente, selon les semaines, entre le quart et la moitié de son temps de présence. Dans ces conditions, il faut, d'une part, être en mesure de déterminer la charge de travail effective demandée au professeur et, d'autre part, s'interroger sur la façon dont celle-ci est prise en compte dans la charge de son travail.

La solution que nous avons retenue est de considérer que le suivi sur la totalité du programme de cinq projets de création d'entreprise correspondait à :

- 12 heures par projet : 6 heures de rendez-vous fixes et 6 heures consacrées aux rencontres non programmées avec les étudiants ;
- 12 heures de cours correspondant aux 2 séances de présentations intermédiaires et à la participation à 2 jurys de demi-finales.

Energie et disponibilité : deux ressources indispensables pour les professeurs impliqués

Nous l'avons souligné à plusieurs reprises, les professeurs suiveurs doivent s'investir dans le suivi des projets et, pour cela, souvent dépenser une énergie considérable. Ainsi, pendant un rendez-vous il faut tout à la fois : jouer le rôle de miroir, suggérer des pistes, faire valider les affirmations des étudiants. La conséquence de cela est qu'à l'issue des quatre premières éditions, on enregistre des phénomènes « d'usure » chez certains suiveurs qui cherchent alors à se désengager malgré leur intérêt non altéré pour le programme.

Un autre aspect est lié au temps nécessaire au suivi des projets. Chaque professeur suit plusieurs groupes, entre trois et six. De fait, les semaines prévues pour les rendez-vous avec les groupes sont très denses. Ceci suppose de sa part une très grande disponibilité, et écarte du suivi les personnes investies lourdement sur d'autre programmes ou projets.

Nous nous sommes par ailleurs rendus compte qu'il semblait exister des seuils en termes de nombre de projets, que nous situons entre 3 et 6, dans l'efficacité des suivis. En dessous de 3 projets suivis, les intervenants ne sont généralement pas assez concernés par le programme. A

[1] Par exemple lorsqu'il rencontre un membre du groupe de façon fortuite, ou alors en s'informant auprès des membres d'autres groupes.

l'inverse, au dessus de 6 projets suivis, ceux-ci n'ont matériellement pas la disponibilité suffisante pour suivre correctement les projets.

2.2 L'ingénierie pédagogique

Depuis l'origine du programme, nous avons été amenés à effectuer différents ajustements mineurs dans l'ingénierie pédagogique mise en place. Nous les relaterons dans un premier temps, avant de nous arrêter ensuite sur ce qui nous apparaît aujourd'hui comme la clé de voûte de l'édifice mis en place, le concours qui clôture le programme.

2.2.1 La mise en place d'ajustements permanents

Même si l'architecture générale du programme est, dans ces grandes lignes, la même depuis l'origine, nous avons opéré tous les ans un certain nombre d'ajustements. D'autres sont en cours de préparation, avec notamment l'utilisation de l'intranet et la création d'une base de données spécifique au programme.

2.2.1.1 Les ajustements opérés au cours des quatre premières éditions

Parmi les différentes modifications que nous avons pu apporter au programme au cours des quatre premières années, nous en retiendrons quatre :

- un réajustement du calendrier ;
- l'effectif des groupes est passé de 5 à 6 étudiants ;
- l'échange de projets entre professeurs lors de la seconde présentation intermédiaire ;
- l'implication des étudiants dans l'évaluation des projets.

Un réajustement du calendrier

Lors de la première édition, nous avions débuté le programme au cours de la première semaine de janvier, alors que depuis, nous commençons au cours de la seconde quinzaine de ce même mois. Si le changement en tant que tel est peu significatif, il nous semble important d'évoquer les raisons qui en ont été à l'origine. En effet, a l'issue de la première édition, nous avons eu des demandes insistantes de nos collègues intervenant en cours durant le premier trimestre de l'année civile, pour que nous reculions de plusieurs semaines le lancement du programme dont une des conséquences rapides avait été de voir un certain nombre d'étudiants « déserter » d'autres cours pour se consacrer à leur projet.

Des groupes passés de 5 à 6 étudiants

Suite à l'augmentation des effectifs de l'école à la rentrée 97 /98, nous avons été conduits à passer les groupes travaillant sur un projet de 5 à 6 personnes. Il s'agit d'un chiffre limite qu'il ne faudrait pas dépasser, si ce n'est aux risques de voir, d'une part, augmenter le nombre d'étudiants impliqués à la marge et, d'autre part, limiter l'intérêt pédagogique du tutorat.

L'échange de projets entre professeurs lors de la deuxième présentation intermédiaire

Classiquement, les professeurs suiveurs évaluaient les groupes qu'ils suivaient lors des présentations intermédiaires. Cela leur permet de voir où en sont leurs groupes, de juger de leur capacité à défendre leur projet, et à argumenter lors des questions/réponses.

Cette année, lors de la deuxième présentation[1] consacrée au marché, quelques professeurs ont panaché leurs groupes. Ce système permet, non seulement pour ces derniers de se comparer à de nouveaux groupes, mais c'est aussi utile pour les professeurs de voir à quel stade en sont les autres groupes. Par ailleurs, cela donne aux groupes un nouveau point de vue, celui d'un autre professeur. Cela permet par ailleurs de faciliter les échanges entre professeurs sur l'avancement de leurs groupes respectifs.

Vers une implication des étudiants dans l'évaluation des projets des autres groupes

Une seconde évolution concerne les présentations intermédiaires sur leur mode d'évaluation. Jusqu'alors le professeur était souverain pour dispenser la note d'oral. Cette année, nous avons tenté d'impliquer les étudiants. Une fois les cinq présentations terminées, nous demandons à

[1] La première sert à valider l'idée, il reste important que le professeur soit avec ses propres groupes.

chaque étudiant (une trentaine, correspondant à 5 groupes de 6 étudiants) de classer par ordre de préférence les 4 groupes auxquels ils n'appartient pas. Le comptage se fait directement au tableau. Ce système est parfois assez violent, les extrêmes étant généralement favorisés. Des groupes peuvent ainsi se détacher nettement, ceci dans les deux sens, le meilleur et le moins bon. Le classement et les écarts apparaissent sous leurs yeux, il n'est plus possible de critiquer la manière d'évaluer du professeur[1]. A ce titre, il est indispensable qu'avant de procéder au vote, le professeur soit très clair sur les critères permettant de départager les groupes. En effet, il semble que les critères naturels des étudiants soient fortement teintés d'affectivité.

2.1.1.2 Vers la mise en place d'un site intranet

La prochaine édition du programme PCE devrait voir la mise en œuvre d'un site intranet qui lui sera entièrement dédié. En cours de préparation depuis plusieurs mois, ce site est organisé autours de six niveaux.

Le premier est consacré à une présentation générale du programme, des partenaires, des modes et règle des fonctionnement, ainsi que des différents intervenants.

Le second niveau est dédié à la gestion administrative du programme. L'architecture mise en place doit faciliter la circulation d'informations entre l'équipe pédagogique et les étudiants, et surtout, entre les professeurs suiveurs et les groupes avec la mise en place de « boites aux lettres ». On trouvera par ailleurs, ici, une reproduction des différentes fiches (fiches de rendez-vous suiveur, compte rendu de rendez-vous suiveur, fiche d'ateliers, etc.) utilisées tout au long du programme et qui pourront ainsi être renseignées directement sans recourir au support papier. De même, les documents pédagogiques remis aux étudiants (étude de cas, guide méthodologique) seront directement accessible à ce niveau.

Le troisième niveau est réservé à la constitution d'un historique du programme. On y trouvera un fichier des projets réalisés depuis l'origine. Ceci devrait permettre aux étudiants de bénéficier plus encore de l'effet d'expérience de leurs «aînés» en leur donnant accès à un résumé de chaque projet avec le nom des auteurs, ainsi qu'à une série d'adresses utiles renseignées par ces derniers lors du dépôt de leur dossier.

Le quatrième niveau peut être appréhendé comme une base de données consacrée à la création d'entreprise. Conçu comme un « portail » ouvert sur le monde de l'entreprise nouvelle, il permettra aux étudiants d'accéder rapidement à un ensemble de site spécialisés pour les aider à trouver les réponses aux questions d'ordre : économique, juridique, marketing, financier, etc. qu'ils peuvent se poser par rapport à leurs projets.

Le cinquième niveau est réservé à la mise à disposition des étudiants d'outils permettant de réaliser de simulations financières ou de préparer un plan d'affaires.

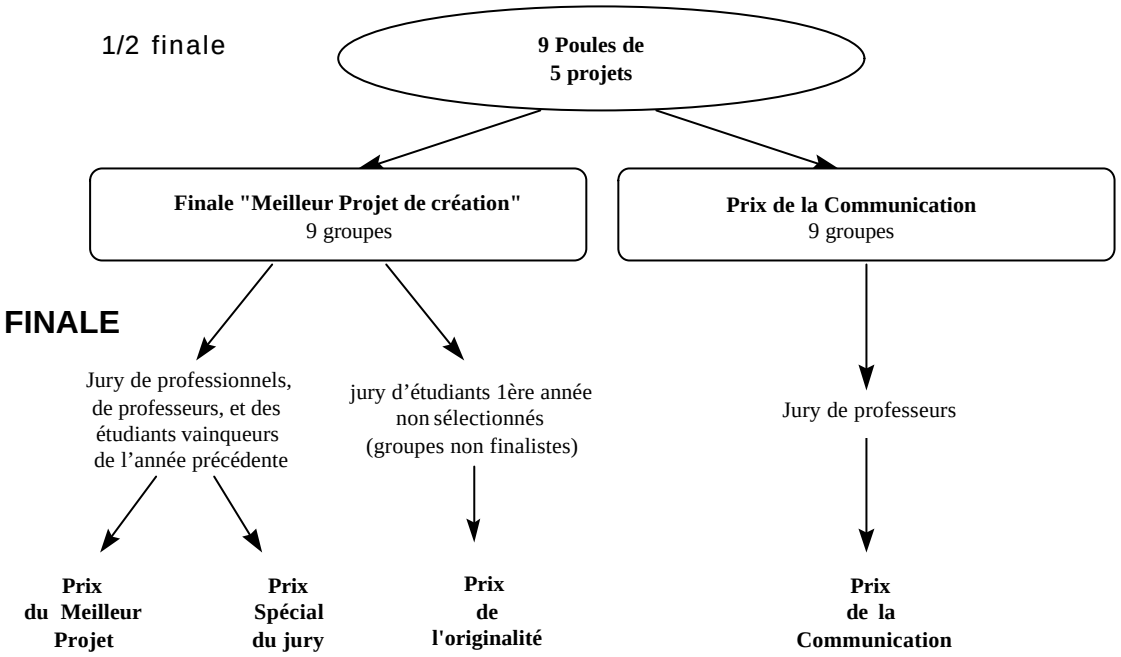
Le sixième niveau, qui nous semble le plus délicat à mettre en œuvre, concerne l'organisation de forums. L'idée étant, sur un schéma assez proche de ce qui se fait déjà au travers des ateliers qui se déroulent en phase trois, de mettre en ligne les étudiants avec des experts pour leur permettre de répondre à un certain nombre de questions qu'ils se posent sur leurs projets. A titre d'exemple, nous pensons organiser des forums autour de thèmes du type : le coût de l'immobilier, les embauches, la fiscalité, etc.

2.2.2 Le concours : un des principaux moteurs du programme

Lors de la création du programme nous nous sommes interrogés sur les moyens à mettre en œuvre pour anticiper les risques de baisse de motivation des étudiants qui pouvaient naître en fin de programme. Nous avions en effet un certain nombre d'inquiétudes compte tenu, d'une part, du caractère virtuel des projets et, d'autre part, du fait que le programme se termine en juin à un moment où la plupart des étudiants sont rassurés sur leur passage en seconde année. Nous avons alors décidé de créer un concours mettant en compétition l'ensemble des projets. Le schéma ci-dessous synthétise la description du concours.

[1] Nous n'avons pas institué de règle de notation finale, le professeur peut choisir de tenir plus ou moins compte de l'avis des étudiants. D'ailleurs, s'il n'est pas de l'avis de la majorité, il est préférable pour lui de le dire et de le justifier afin d'éviter de longues discussion *a posteriori*.

Shéma n°1 : La structuration du concours PCE (édition 1999)[1]



Après quatre années d'expérimentation le concours apparaît aujourd'hui comme l'un des principaux moteurs du programme en créant une véritable émulation chez les étudiants. Cependant, il est également possible de s'interroger sur le rapport existant entre le concours et les objectifs pédagogiques.

2.2.2.1 L'émulation générée par le concours

Si, dans la période de démarrage, le programme PCE reste un exercice «scolaire» pour les étudiants, très vite, cet état d'esprit évolue et s'oriente vers une dimension « compétition » qui s'installe entre les groupes. Une large majorité d'entre eux travaille alors à la valorisation de leur projet avec le secret espoir de se distinguer au concours. Par rapport à cela, deux éléments nous semblent devoir être soulignés :

- le concours constitue un « challenge » particulier pour les étudiants ;
- la « mise en scène » contribue beaucoup au succès rencontré.

Le concours : un challenge particulier pour les étudiants

Sur ce point, nous pouvons à nouveau commencer par citer le rôle des anciens, c'est-à-dire des étudiants d'années supérieures ayant participé au programme PCE. En effet, à l'intérieur du discours qu'ils développent sur le programme, le concours occupe une place particulière. Celui-ci est souvent évoqué de façon quasi passionnelle, comme un véritable challenge à atteindre, ce qui ne manque pas d'interpeller les étudiants en cours de programme.

En second lieu, les étudiants accordent une importance particulière au fait que le jury du concours soit constitué en partie de professionnels. Beaucoup voient derrière cela une occasion de se faire remarquer auprès d'entreprises. L'expérience des années précédentes les incitant à aller dans ce sens dans la mesure où certains étudiants qui se sont bien comportés lors du concours ont par la suite obtenu des stages très convoités. En parallèle, il faut signaler que les entreprises qui parrainent le concours disent clairement aux étudiants que leur participation est un moyen pour elles de repérer certains profils qui les intéressent.[2]

[1] On trouve page 9 de cette communication une explication de cette structuration du concours.

[2] L'un de nos partenaires nous a d'ailleurs demandé, pour les années à venir, s'il ne serait pas possible qu'un ou plusieurs de ses représentants participent aux présentations intermédiaires, afin d'avoir une vision plus précise des étudiants qui composent la promotion.

Enfin, les dotations du concours jouent également sur la motivation des étudiants. A titre d'illustration, les étudiants qui ont emporté le prix du meilleur projet en juin 1998 et Juin 1999 ont gagné une semaine de voyage en Crête.

Une émulation des étudiants soutenue par une « mise en scène » du concours

Cette mise en scène peut, tout d'abord, être appréhendée à travers la façon dont nous introduisons le concours dans le programme. En effet, si nous ne l'évoquons que très peu pendant les quatre premiers mois du programme, nous contentant de signaler, au fil des rencontres avec les groupes quelques particularités de ceux qui se sont distingués ou, à l'inverse, qui sont passés inaperçus, au cours des éditions précédentes, il n'en va pas de même durant le dernier mois.

Le programme entre de plein pied dans le concours, environ quatre semaines avant celui-ci, le jour où l'on tire au sort la constitution des poules de qualification devant l'ensemble des étudiants. Les numéros de groupes sont inscrits sur des petits cartons et le tirage au sort débute. Lorsqu'un numéro est pioché, nous désignons le projet auquel il correspond. Les étudiants les connaissant, par effet de rumeur principalement, s'inquiètent ou se réjouissent en voyant les poules se constituer.

Au cours de la quatrième édition, nous avons instauré un principe de « têtes de série » pour chaque poule. Le nombre de professeurs suiveurs correspondant au nombre de poules, chacun a désigné le groupe qu'il considérait favori parmi ceux qu'il suivait.

Le jury de la finale étant composé de personnes externes, représentant des partenaires de l'institution et d'employeurs potentiels de nos étudiants, nous préférons essayer de leur soumettre des groupes de qualité lors de la journée de la finale[1]. Nous cherchons ainsi, avec ce système des têtes de série à éviter que les poules soient constituées de groupes de qualité moyenne et que, parallèlement, de très bons groupes s'éliminent lors de cette phase de qualification. Bien sûr, lors de la désignation des groupe "tête de série", certains étudiants émettent quelques critiques, ou soulèvent quelques injustices. Cette première expérience a montré que le fait d'être tête de série n'était en aucun cas un ticket pour la finale, les projets évoluant encore beaucoup sur la fin du programme. Cette année, sur les neuf groupes « têtes de série », trois sont allés en finale.

Suite à ce tirage des poules, un deuxième élément participe à la « mise en scène ». La composition des groupes et des horaires de passage sont affichés, quelques jours plus tard, sur papier à en-tête des partenaires. Ceux-ci commencent ainsi à devenir plus visibles.

Les demi-finales s'étalent sur deux ou trois demi-journées. Chaque jury auditionne 5 projets, il doit en sélectionner un pour la grande finale[2] et un autre pour le prix de la communication. L'annonce des groupes qualifiés s'effectue la veille de la finale et représente un temps fort. Pour cela, nous réunissons l'ensemble des étudiants dans un amphithéâtre. Nous commençons alors par leur présenter les entreprises partenaires du concours. Un représentant de chacune d'entre-elles, généralement membre du jury de la grande finale le lendemain, prend alors la parole pendant environ 15 minutes pour exposer les raisons de sa présence. Ce n'est que dans un deuxième temps que nous dévoilons, jury par jury, les projets qui participeront le lendemain aux finales. Chaque jury explique les raisons de son choix et essaie de dire un petit mot pour l'ensemble des groupes. Dans l'amphithéâtre, l'ambiance est pour le moins électrique. Parfois, quelques contestations émergent. Celles-ci sont peu nombreuses, les jurys ayant justifié leur choix et les groupes non qualifiés ayant constaté, lors des présentations, que des projets dépassaient le leur.

Pour la finale, l'ordre de passage est une nouvelle fois tiré au sort, les 9 groupes qualifiés se succédant au cours d'une journée devant le même jury. Il faut noter que cette journée constitue pour eux la dernière de l'année, ce qui symboliquement a son importance. Ainsi, sur une

[1] Les années précédentes, nous avions testé d'autres principes de répartition : par exemple avec des poules constituées par thème, ou des poules où les groupes d'un même professeur ne pouvaient pas s'entre-éliminer. Mais il semble que cette méthode soit des plus intéressantes.

[2] Nous disons grande finale, car parmi les 9 groupes qualifiés, 3 titres seront attribués : prix du meilleur projet, prix spécial du jury et prix de l'originalité décerné par les étudiants.

promotion comme cette année de 275 étudiants, seule une cinquantaine planche ce dernier jour, mais dans l'objectif de se distinguer. Celle-ci se déroule dans le grand amphithéâtre de l'école c'est-à-dire dans un lieu habituellement réservé aux grands événements.

Sans détailler cette journée, pourtant très dense, nous pouvons retenir les traits suivants :

- il existe un certain formalisme dans le déroulement de la journée (démarrage avec le présentation du jury, durée des présentations limitées et des questions/réponses limitée à 20 minutes chacune par groupes, temps de mise en place des groupes limité à 5 minutes, etc..) qui apporte une note de sérieux à l'événement non négligeable au niveau de l'interprétation que pourront en faire par la suite les étudiants.
- les prestations des groupes sont, pour la majorité, d'excellente qualité. Il est même parfois impressionnant de constater l'évolution formelle des présentations et argumentations entre les ½ finales et la finale, pourtant séparées au mieux de 24 heures. Ceci tendrait à montrer que la qualification pour la finale galvanise les étudiants.
- il existe un véritable esprit concours : les groupes sont là pour gagner. Parmi le public étudiants, une majorité a ses favoris, certains professeurs/suiveurs viennent encourager leurs groupes... et les rumeurs vont bon train. Bref, une émotion concrète s'immisce au cours de cette journée.

Après les délibérations des jurys, la proclamation des résultats correspond au point d'orgue la journée. Chaque lauréat reçoit alors un trophée, en dehors des lots qui priment le concours. De même, le groupe emportant le prix du meilleur projet reçoit de la main des vainqueurs de l'édition précédente un trophée, remis en jeu chaque année, et sur lequel apparaît le nom de l'ensemble des vainqueurs de ce prix depuis la création du programme.

La cérémonie de remise des prix est également l'occasion de faire différentes photos des groupes vainqueurs, qui sont par la suite encadrés et exposés dans les couloirs de l'école auprès de celles des lauréats des éditions précédentes. Ceci permet de donner une dimension supplémentaire au programme en l'inscrivant dans l'histoire de l'école.

2.2.2.2 Concours et objectifs pédagogiques : un mélange ambivalent

Face au succès du concours et son importance dans la dynamique du programme, nous sommes parfois amenés à nous interroger sur son incidence sur le risque de détourne-ment des objectifs pédagogiques qui prévalent dans la mise en place de ce programme. En effet, si nous considérons que dans leur ensemble ces objectifs pédagogiques sont pour la plupart atteints, voire dépassés, les risques de dérapage existent toujours.

Des objectifs pédagogiques atteints, voire dépassés

Au travers des lignes qui précèdent, on conçoit que le concours représente un enjeu important pour la plupart des étudiants. Les groupes commencent à travailler dans une optique de concours, aussi bien sur le plan d'affaires que dans la préparation orale. Tout élément qui permet de tangibiliser le projet est valorisé au mieux[1]. En ce sens l'effet concours tient bien son rôle : gagner, être reconnu, vendre un projet font partis des facteurs motivants pour des étudiants de première année d'une école de commerce. L'énergie créatrice ainsi dépensée par les étudiants tend bien au développement de l'esprit d'entreprendre, objectif majeur du programme.

Nous constatons, par ailleurs, depuis plusieurs années, que de nombreux étudiants sont fortement influencés par le programme PCE durant la poursuite de leur cursus à l'école, voire au delà. L'ensemble des cours relatifs à l'entrepreneuriat et à la PME proposés les années suivantes connaissent ainsi un succès croissant.

Des risques de dérapages

Nous avons évoqué que la période du concours PCE était parfois vécue de façon très passionnelle par les étudiants. On constate que le concours proprement dit, s'il stimule les

[1] l'instauration du prix de la communication cette année a considérablement renforcé cette volonté de rechercher tout élément de tangibilisation du projet. Cela est notamment très perceptible sur les aspects de marketing : nom, code couleur, plaquette commerciale, messages publicitaires. De même, les groupes "produits" présentent souvent un prototype.

étudiants dans leur travail, présente aussi le risque de leur faire perdre de vue l'objectif du programme. Pire, parfois certains groupes ayant réalisé un travail d'excellente facture restent amères parce que trop focalisés sur leur échec au concours alors qu'ils ont largement répondu au cahier des charges du programme. L'idée de bien figurer lors du concours l'emporte parfois sur le recul dont ils devraient faire preuve. Le rôle du professeur suiveur est alors une nouvelle fois important, afin d'éviter à ces groupes de rester sur un sentiment d'échec et de leur faire prendre conscience de toute l'importance du parcours et du travail accompli tout au long du programme.

Après quelques temps, le sentiment d'échec ressenti par certains semble de fait être relativisé. Les propos tenus par les « anciens » sur le programme accréditent largement ce point de vue, même si, tout de même, il nous semble que ce sont plutôt les étudiants qui ont réussi une performance lors du concours que l'on retrouve les plus ouverts par la suite pour envisager des parcours professionnels autour de la création d'entreprise.

CONCLUSION

Les étudiants dont il est question ici, sont de jeunes personnes qui viennent de passer deux années d'études préparatoires afin d'intégrer une école de commerce. Peut-on, dès cet objectif atteint, les sensibiliser à l'esprit d'entreprendre ?

Bien sûr, une réponse définitive est délicate à formuler. Très vraisemblablement, une grande majorité d'entre eux n'intègre pas une école de commerce avec l'objectif d'apprendre à créer une entreprise, mais plutôt pour acquérir des techniques de gestion afin de s'insérer au sein d'organisations existantes.

Une autre incertitude réside aussi dans le terme même de "sensibilisation" : le programme PCE sensibilise certainement les étudiants à la création d'entreprise, mais avec quelle intensité ? D'ailleurs, l'objectif n'est pas de fabriquer des créateurs d'entreprise dès la fin des études. Ce que l'on constate en tout cas, c'est que les étudiants qui ont suivi ce programme restent, pour la plupart, positivement marqués par l'exercice, qui leur a permis de prendre conscience que développer des flux d'affaires s'avère à leur portée. Dans certains cas cela se transforme par des velléités concrètes de passer à l'action : ils sont de plus en plus nombreux à consacrer leur travail de fin d'études à la construction d'un plan d'affaires. Ceci nous a conduit à remanier l'organisation des cours relatifs à l'entrepreneuriat dans la suite de la scolarité des étudiants. Désormais, en deuxième année, un cours théorique sur l'entrepreneuriat de huit séances de trois heures a été inséré. Lors de la dernière année, une série de cours optionnels a été proposée pour les étudiants désireux d'appronfondir ce domaine, à titre d'exemple : un cours d'entrepreneuriat basé sur l'analyse de cas concrets avec des témoignages de créateurs, un cours d'intrapreneuriat, deux cours relatifs au management stratégique des PME et aux entreprises familiales, ...

Enfin, on constate aussi que l'impact du programme est hétérogène selon les étudiants : si certains envisagent plus sérieusement de créer ou de participer à la création d'activités économiques, d'autres, certainement majoritaires, ne pensent pas modifier les raisons de leur scolarité à l'école. Nous souhaitons donc approfondir la nature de cette sensibilisation. Suite à cette communication qui propose un bilan après quatre éditions, nous allons dès cette année mettre en place un protocole d'enquête afin de préciser l'impact d'un programme tel que le programme PCE sur les étudiants.

BIBLIOGRAPHIE

ALBERT, Philippe, MARION, Stéphane. « Ouvrir l'enseignement à l'esprit d'entreprendre », p. 8-30, *in* : BIRLEY, Sue, MUZYKA, Daniel (eds). Guide de la création d'entreprise. Paris : Village Mondial, 1998. 349 p.

BERANGER, Jacques, CHABBAL, Robert, DAMBRINE, Fabrice. *Sur la formation entrepreneuriale des ingénieurs*. Paris : Ministère de l'Economie des Finances et de l'Industrie (rapport), 1998. 131 p.

FAYOLLE, Alain. *L'enseignement de l'entrepreneuriat : réflexions autour d'une expérience*. Lyon : E.M. Lyon, 1997 (Cahier de recherche 97/08). 45 p.

FILION, Louis J. *Le développement d'activités de formation en entrepreneuriat : une approche intégrée*. Montréal : Ecole des Hautes Etudes Commerciales (HEC), Cahier de recherche n° 94-02-01, 1994. 13 p.

GIBB, Alan A. « The Entreprise Culture and Education : Understanding Entreprise Education and its Links with Small Business, Entrepreneurship and Wider Educational Goals », *International Small Business Journal* 1993 (vol. 11, n°3), pp. 11-34.

MORTIER, Denis. *Réflexions et proposition sur la création d'entreprises à forte croissance*. Paris : Ministère des PME (rapport), 1996.

RAMUS, Vincent. *Promouvoir l'esprit d'entreprise parmi les étudiants*. Villeneuve d'Ascq : Journées Internationales de la Création d'Entreprise, 1992. 10 p.

VESPER, Karl H., GARTNER, William, B. "Measuring progress in entrepreneurship education", *Journal of Business Venturing* 1997 (vol.12, n° 5), pp. 403-421.

VESPER, Karl H., GARTNER, William, B. *University Entrepreneurship Programs-1999*. Los Angeles : University of Soutern California (Marshall School of Business, Lloyd Greif Center for Entrepreneurial Studies), 1999. 256 p.

LES DISPOSITIFS D'AIDE A LA CREATION D'ENTREPRISE. ETUDE COMPARATIVE PORTANT SUR QUATRE PAYS

KOFFI AKA, Université Cocody, Abidjan (Côte-d'Ivoire)
ERDEM Ferda, Université Akdeniz, Antalya (Turquie)
NEKHOROCHEVA Ludmilla, Université d'Etat de Minsk (Bélarus)
PENDELIAU GUY, Université Montpellier 1 (France)
LLUCIA-GEORGES Norbert, Centre de Préparation de l'Entrepreneur, Paris (France)

Résumé : l'article est une étude comparative sur les dispositifs d'aide à la création d'entreprise, portant sur quatre pays : le Bélarus, la Turquie, la Côte d'Ivoire et la France.

Chaque pays cherche à mettre en œuvre une politique de développement économique par la création d'entreprises dans des contextes extrèmement différents.

L'article cherche à analyser, à travers les différents stades du processus de création des entreprises, comment chaque Etat intervient ou non en fonction de ses propres choix de politique économique.

Il en résulte un ensemble de dispositifs dont l'analyse montre qu'ils présentent de nombreuses ressemblances malgré les différences d'approches du problème de la part de chaque Etat.

L'article aborde la problématique en faisant un état des lieux : démographie des entreprises et des entrepreneurs; puis, il décrit les différents dispositifs d'aides: réseaux d'accueil et d'information des futurs créateurs, aides financières, fiscales ou autres, formation, conseil, accompagnement, suivi, politique d'éducation.

Cet article tente de montrer que ces dispositifs sont fondés sur une vision d'un modèle académique commun de l'entreprise et de la création d'entreprise qui n'est peut-être pas adaptée à la réalité et que si des lenteurs apparaissent dans les résultats escomptés c'est que des facteurs essentiels intervenant dans les processus de création ne sont peut-être pas pris en considération à la hauteur de leur importance.

Avant-propos : cet article a pour ambition de de procéder à une étude transversale sur le thème indiqué et d'analyser les points retenus. Les auteurs de l'article ont conscience de l'approche empirique de l'étude. Ils ont systématiquement tenté de se procurer les données en faisant une recherche aussi exhaustive que possible. Sachant que les sources d'informations sont parfois d'accès difficile ou réglementé, voire confidentielles, il peut arriver que les données présentées se révèlent incomplètes; d'autres, même importantes sont inexistantes ou absentes. Par ailleurs, certaines sont très localisées à quelques centres et donc non représentatives du pays étudié. Néanmoins, l'analyse de cette réalité peut être porteuse de sens en elle-même.

En résumé, cette première production va permettre de faire un état des lieux de quelques aspects des différentes politiques en la matière. Ultérieurement une méthodologie commune est envisageable pour des investigations plus précises.

Pays présentés
- Bélarus
- Côte-d'Ivoire
- France
- Turquie

Nous remercions M. Thierry CLEMENT, de l'Agence Pour la Création d'Entreprise, pour les documents concernant la situation en France

INTRODUCTION

L'engouement mondial pour le phénomène de la création d'entreprises est-il partagé par tous? Le régime démographique est-il naturel ou est-il sous l'influence des interventions de l'Etat?

Le but de cet article est de répondre à ces questions générales à travers la mise en évidence des choix politiques, quand ils existent, et la mise en perspective de leurs résultats. L'un des buts intermédiaires du présent travail est de décrire la réalité du phénomène dans les pays choisis. Un

deuxième but est d'en proposer une analyse. Un troisième est de tenter une synthèse multiple, par thème et globale.

La démarche consiste à porter notre analyse sur un aspect particulier du développement économique : la création d'entreprise. Sur le plan épistémologique, l'équipe situe son travail dans le but de mieux connaître l'entrepreneur dans son contexte. L'entrepreneur est entendu ici au sens du créateur qui a fondé lui-même son entreprise selon la forme organisationnelle de la création ex nihilo. Plus précisément l'équipe recherche: l'insertion économique de l'individu qui présente un profil d'entrepreneur, la réussite de son projet dans un certain contexte et plus particulièrement, celle des projets de créations ex nihilo,

Le positionnement théorique est de penser que celui-ci en tant qu'individu joue un rôle majeur dans le processus de création, la pérennité ou le développement d'une entreprise, bien plus que la nature même de l'entreprise. Il en résulte, que dans des systèmes où entrepreneurs et entreprises ont une fonction de régulation économique, il est indispensable pour l'efficience des dispositifs à la création pouvant être mis en place, de faire la distinction entre la création génératrice de postes de travail salariés qui relève d'un acte de gestion financière de porteurs de capitaux et celle qui vise à donner une activité permanente à un individu. L'analyse des mesures d'aides existantes, inscrites dans un dispositif coordonné ou ponctuelles, peut permettre de proposer des modèles plus cohérents de dispositifs d'aide à la création. La notion de dispositif d'aide est difficile à cerner, très composite. Aussi cherchons-nous à établir les paramètres indispensables pour bâtir une véritable politique : c'est-à-dire des buts, des objectifs à atteindre et des moyens cohérents pour les atteindre.

Aucun type d'activité n'est exclue et comme on ne peut dissocier la création d'entreprises de son contexte économique et culturel, le choix de pays à des niveaux de développement différents permet de tenir compte de la diversité des situations, entre un pays développé (France), deux pays en voie de développement (Côte d'Ivoire et Turquie) et un pays en voie de mutation (Belarus).

Le positionnement théorique et méthodologique adopté résulte de l'objet de la recherche: positiviste dans un premier temps puis sensiblement constructiviste.

En effet, l' étude se fonde sur des éléments chiffrés globaux ou partiels, lorsqu'ils existent et sur des données recueillies sur le terrain (observation des faits, expériences vécues, entretiens) et sur des études qualitatives (par exemple, études de motivation...).

Les méthodes utilisées sont diverses. Dans un premier temps une large recherche d'informations existantes a été menée puis complétée par leur traitement et leur mise en forme. La nature des informations est variée puisqu'on y trouve des textes de lois, des ouvrages et articles académiques, des statistiques de pertinence variable, des offres privées de formation etc. Dans un second temps, des enquêtes nouvelles et partielles ont été parfois menées auprès de la population des entrepreneurs, créateurs ou non, ainsi que des candidats à la création. Des entretiens ont été menés auprès de responsables d'organismes spécialisés, ministères ou agences par exemple.

L'intérêt de la comparaison est de saisir qu'il y a des réalités différentes dans les quatre pays, entre entrepreneurs, nature et type d'entreprise. Chacun se fera son opinion à partir de ses connaissances propres sur les quatre pays. Un rapprochement des données étudiées avec l'état de santé économique et les secteurs d'activité du pays aurait enrichi l'analyse tout en nous éloignant notablement de notre sujet, plus restreint.

De la même façon, il aurait fallu définir également, les choix de politique générale du pays, sa politique industrielle, sa structure démographique à travers tous ses critères d'analyse etc...

La problématique de la présente recherche a été ainsi le repérage et l'analyse de toutes les mesures en place sur le thème étudié dans les quatre pays choisis. Par mesures il faut entendre les dispositions prises par les administrations des états et les diverses collectivités mais aussi les prestations offertes par des organismes mixtes tels que les chambres de métiers ou même celles émanant d'initiatives privées. Sont-elles cohérentes entre elles, constituent-elles un dispositif ?

Cette notion de dispositif s'entend au sens d'un ensemble de décisions politiques dont découlent des structures administratives coexistant avec des organismes privés. Il y a ou non, de position hiérarchique entre les membres, le premier intérêt de l'investigation est de faire apparaître l'étendue du dispositif à travers les effectifs d'organismes et d'institutions, mais aussi l'efficience de leurs actions.

Cette première phase voulait être globale au départ mais il a été nécessaire de se plier aux contraintes des contingences. En appliquant un réductionnisme pragmatique les critères retenus pour l'analyse ont été regroupés en sept familles: les thèmes. Leur choix est discutable et les modalités d'application également c'est pourquoi seuls les résultats méritent d'être observés puis analysés.

Après la collecte et une première analyse des informations la réflexion a conduit les auteurs aux conjectures et supputations; existe-t-il des dispositifs d'aide à la création d'entreprise? Y-aurait-il un modèle de dispositif qui ferait preuve d'efficacité dans un certain contexte?

La première série de données nous permettra de savoir combien d'entreprises existent et combien d'employés y travaillent ; ce qui nous intéresse particulièrement est le nombre annuel de créations, son évolution récente et les tendances.

La deuxième famille de paramètres montre les acteurs. Qui sont les créateurs : candidats-créateurs, porteurs de projet, co-créateurs, salariés ou demandeurs d'emploi, en nom personnel ou en société. Les données portant sur les entrepreneurs en place nous renseigneront partiellement.

La série suivante va présenter les réseaux existants d'accueil et d'accompagnement des créateurs. Elle a pour but de faire savoir qui s'occupe de la création d'entreprise : les entrepreneurs, les banquiers, l'état, les enseignants, les responsables politiques ? Dans ce dernier cas, à travers quel (ou quels) ministère les mesures prises sont-elles mises en place, celui des finances, du travail, de l'industrie ou du commerce ?

Dans la quatrième série de paramètres les aides seront rapidement décrites. Parfois nombreuses, parfois réduites mais avec des critères précis d'attribution, certaines sont financières, d'autres fiscales ou techniques. La nature et les retombées de ces aides traduisent le réel engagement des décideurs nationaux ou locaux.

On ne peut parler des aides aux créateurs sans mettre en avant la partie la plus visible des dispositifs, la formation ; c'est le but de cette cinquième catégorie de paramètres. La plupart des opérations de formation se déroulent en préalable à la création et l'on découvre des catalogues de stages très divers, dans leur nature, dans leur durée, dans leurs modes de financement et dans les publics visés.

La sixième série expose le dispositif d'accompagnement. Souvent en amont de la création elle-même, les conseils interviennent également après et donc durant la phase de démarrage. Aussi visible que la série des programmes de formation cette série de paramètres démontre, comme pour les aides, l'engagement réel des politiciens car ces conseils ont un coût.

Le dernier aspect n'est pas le moins riche de sens et d'intérêt, car il expose les initiatives mises en œuvre dans le système éducatif. Sachant l'importance stratégique de l'éducation sur le devenir de la communauté humaine, l'analyse des données de cette rubrique va nous faire prendre conscience des opérations en cours ou à venir.

Après la présentation de ces éléments, une discussion sera proposée à partir des brèves analyses.

L'observation statistique sera le meilleur moyen d'aborder le sujet.

1. DEMOGRAPHIE DES ENTREPRISES

L'étude de la démographie des entreprises repose sur l'outil statistique mis en place dans le pays concerné. Lorsque c'est possible, elle porte sur le nombre d'entreprises, le nombre de créations, les formes juridiques, l'effectif salarié à la création…

En Côte d'Ivoire la notion d'entreprise est difficilement saisissable. Une étude (Faure-1994) portant sur les sources statistiques en Côte-d'Ivoire propose trois groupes.

D'abord le groupe des entreprises du secteur formel, dit moderne (1% des entreprises). Il comprend celles qui utilisent un plan comptable normalisé ; elles emploient au moins 5 salariés permanents. Dans ce groupe 52,6 % des entreprises ont un effectif compris entre 5 et 10 salariés. Une estimation du nombre d'entreprises du secteur moderne donne un chiffre de 1500 unités.

Ensuite, le secteur semi-formel dit intermédiaire (8% des entreprises) qui regroupe les entreprises avec des effectifs de salariés permanents mais n'utilisant pas de plan comptable normalisé. Elles

sont soumises à l'impôt dit grande patente parce qu'elles réalisent un chiffre d'affaires supérieur à 12 millions de Francs CFA (environ 18 200 euros).

Le dernier groupe constitue le secteur informel (90 % du nombre d'entreprises). Il comprend les entreprises soumises à la patente municipale ou aux taxes locales selon le lieu de leur activité, l'existence d'un local fixe, marchés ou rue. Font également partie de ce groupe les activités à domicile et les activités rurales non agricoles ; elles sont exemptées d'imposition.Sur le plan juridique, les entreprises individuelles représentent 90 % de l'effectif total. Selon la même étude concernant les petites entreprises dans les villes de Toumodi, Daoukro et Abidjan, 38 % des entreprises exercent dans le commerce, 23,5 % dans le textile, l'habillement ou le cuir, 11 % dans l'hôtellerie et la restauration.

Peu d'informations sont statistiquement utilisables sur les effectifs de créations bien qu'il existe comme nous le verrons, un dispositif en la matière.

En Turquie, malgré une réglementation forte, la tradition de l'économie de marché marque le fonctionnement de la production et des échanges. Le recensement général des entreprises de 1992 montre qu'il y a 1,063 million d'entreprises employant 2 746 600 salariés. La répartition entre les secteurs d'activité s'établit de la manière suivante : 17,5% dans l'industrie, 58% dans le commerce et 11% dans l'hôtellerie et la restauration.

Ce chiffre ne prend pas en compte les entreprises agricoles, encore très nombreuses ni les entreprises publiques ni les associations.

Les PME totalisent 95 % des entreprises et emploient 76 % des salariés du pays. En 1997 il y a eu 70 000 créations d'entreprises et 15 000 disparitions.

En Bélarus, 18 042 entreprises ont été recensées. La répartition selon les secteurs d'activité est la suivante : 16 % dans l'industrie, 50 % dans le commerce et l'alimentation collective 10,5 % dans la construction. Depuis peu se créent des entreprises d'informatique et d'immobilier. La propriété de ces entreprises se partage entre la propriété collective détenue par l'état ou les communes à 72 % et la propriété privée pour 25 %.

Elles emploient 197 500 salariés qui représentent 6% de la population en état de travailler.

En France on dénombre environ 2,300 millions entreprises relevant du champ ICS, c'est-à-dire exerçant dans les secteurs de l'industrie, du commerce et des services.

Au regard du thème de l'étude il a semblé pertinent de retenir la classification de l'INSEE qui distingue les créations "pures" des reprises et réactivations.

Les chiffres retenus de créations pures se répartissent depuis 1989 selon le tableau suivant:

Le chiffre des 166 191 (INSEE-Informations rapides du 26/1/99) créations nouvelles de 1998 se répartit comme suit :

Tableau 1 : Nombre de créations pures, enFrance, pendant les 10 dernières années

Source : INSEE-Informations rapides du 26/01/1999

1989	204 000
1990	195 000
1991	179 000
1992	173 000
1992	171 000
1994	185 000
1995	179 000
1996	172 000
1997	167 000
1998	166 191

Tableau 2 : Répartition des créations

Source : INSEE-Informations rapides du 26/01/1999

IAA	2 006
Industrie hors IAA	10 672Construction 21 667
Commerce	46 709
Transports	6 947
Hôtel-restaurants	7 725
Services aux entreprises	42 915

Services aux ménages 27 550

La démographie des créations d'entreprises en France montre une baisse régulière du nombre de créations pures. De nombreuses raisons pourraient être mises en avant et une analyse plus fine s'impose pour comprendre cette évolution. La création pure regroupe en effet toutes les formes organisationnelles de création. De même les tailles ou les formes juridiques ou les moyens mis en œuvre à la création sont confondus. Il serait enrichissant pour tous de repérer les éléments qui définissent la démographie au sens très large des créations véritablement ex nihilo.

Dans les autres pays les chiffres disponibles actuellement donnent des indications qu'il faudra observer dans la durée. En effet seule une étude longitudinale permettrait une analyse pertinente.

Au Bélarus l'économie de marché est en route ; les étudiants dans les disciplines d'économie et de gestion sont les mieux informés mais encore jeunes pour créer des entreprises même si leurs motivations sont fortes.

En Côte d'Ivoire la politique du pays et l'économie libérale favorisent la génération spontanée des entrepreneurs. Malgré les aides dont peuvent bénéficier les créateurs du secteur informel, le manque de finances conjugué au faible niveau d'instruction des créateurs, confine les projets à des activités de survie sans véritable structure productive. La tradition libérale de la Turquie se retrouve dans les chiffres. Dans l'agriculture de nombreuses exploitations font vivre des familles qui découvrent peu à peu les lois du marché contemporain et ses règles.

Vont-elles donner naissance à des créateurs d'entreprises ?

2. DEMOGRAPHIE DES CREATEURS

Pour présenter les profils des créateurs les critères socio-démographiques sont les plus couramment retenus. Le déficit d'informations concernant les créateurs eux-mêmes est imparfaitement compensé par les statistiques, a posteriori, décrivant les entrepreneurs en place.

En Côte d'Ivoire on observe plusieurs catégories d'entrepreneurs. Dans le secteur moderne, on trouve l'Etat-entrepreneur, les gens d'affaires proches du pouvoir et les entrepreneurs privés. Dans les secteurs informel et intermédiaire on identifie l'artisan traditionnel, l'artisan de survie et l'artisan-entrepreneur. Ces derniers se rencontrent dans les entreprises modernes, très actives ; ils sont les moteurs du développement économique mais les dispositifs de soutien et d'aide ne leur pas accessibles. Les non-Ivoiriens représentent 52% des entrepreneurs; les femmes 27,5%. Sur le plan de l'âge, 42% des entrepreneurs hommes se trouvent dans la classe d'âge 20-40 ans alors que les femmes du même âge ne sont que 18,6%. Une majorité des femmes entrepreneurs en Côte d'Ivoire serait sensiblement plus âgée, proportionnellement.

Selon un sondage portant sur 446 entrepreneurs, sur les 399 réponses obtenues 80 ont fréquenté l'école primaire, 74 ont fréquenté l'école secondaire, 8 ont effectué des études supérieures, 237 n'ont aucune instruction.

En Bélarus les données récentes dressent le profil des "entrepreneurs potentiels". Le profil de l'entrepreneur a sensiblement évolué du début des années 90 à nos jours. Entre 1992 et 1999 le nombre de femmes est passé de 20 à 34 %. Le nombre de candidats ayant un niveau d'études supérieures est passé de 80 à 52 %.

Aujourd'hui, voici les données qui décrivent les entrepreneurs biélorusses de la région de Minsk, la capitale.

66% d'hommes, 34 % de femmes,

16-36 ans : 49% • 35-55 ans : 41,7 % • plus de 55 ans : 4,5 %

52 % possèdent un niveau d'études supérieures, ingénieur, chercheur, manager ; 22,6 % niveau d'études secondaires ; 25,2 % niveau secondaire spécial.

En Turquie les données proviennent d'une enquête réalisée par l'ISE (Institut Statistique d'Etat) en 1997-1998 dans trois villes industrialisées : Denizli, Içel, Gaziantep.

Age : 18-25 (9 %) • 26-30 (13 %) • 31- 40 (36 %) • 41-50 (25 %) • + de 50 (17 %)

Sexe : Hommes 96 % • Femmes 4 %

Etudes Sans : 2 % Primaires :73 % Secondaires : 22 % Supérieures : 3 %

En outre, à partir d'une enquête menée auprès de l'Association des hommes d'affaires d'Antalya, il ressort que 86 % des entrepreneurs ont une mère "femme au foyer" et 67 % des entrepreneurs ont un père de profession "indépendante".

Cette enquête indique également que lorsqu'il y a des co-créateurs les partenaires viennent de la famille.

En France également de nombreux critères sont utilisés pour décrire les créateurs.

Le tableau 1 montre l'évolution des entreprises créées selon les critères les plus classiques (Age, sexe, niveau de formation, profession antérieure).

Tableau 3 : Devenir à 3 ans des entreprises créées en 1990-1991
Source : Répertoire SIRENE et enquête OMEGA, INSEE Première n° 372, avril 1995

	Population initiale	Répartition initiale	Survie à 3 ans
Niveau de formation			
Primaire	37 800	25,1%	59,8%
BEPC	41 700	27,6%	64,3%
BAC	23 100	15,3%	63,3%
BAC+2	19 300	12,8%	68,9%
BAC+3	28 900	19,2%	72,4%
Age			
- de 25 ans	12 000	7,9%	5,9%
25 - 30	32 100	21,3%	62,3%
31 - 40	55 500	36,8%	66,1%

	Population initiale	Répartition initiale	Survie à 3 ans
Profession antérieure			
Indépendant	20 200	13,4%	74,3%
Cadre	28 500	18,9%	72,9%
Employé ouvrier	36 800	24,4%	60,9%
Chômeur	40 600	26,9%	61,6%
Inactif	24 700	16,4%	61,1%
Sexe			
Femmes	39 200	26,6%	60,0%
Hommes	111 600	74,0%	67,0%
Total	*150 800*		*100%*
41 - 50	37 500	24,9%	70,8%
+ de 50	13 700	9,1%	65,0%

Une autre donnée semble discriminante, l'origine familiale des créateurs.

Tableau 4 : Rapport entre le type de créateurs et le nombre d'entreprises créées.
Source : Le profil du créateur d'entreprise/ Enquête INSEE/ANCE-1988

Les reproducteurs ont des parents entrepreneurs, un ou les deux. Les explorateurs proviennent d'un milieu non-entrepreneur.

L'enquête SINE de 1994 a confirmé cette répartition des créateurs. L'analyse de ces chiffres montre les conséquences de l'appartenance à un milieu d'entrepreneurs. Avoir un ou les deux parents entrepreneurs, traduit simplement le fait qu'à travers les mécanismes d'identification fortement constitutifs de la personnalité, les enfants s'approprient la culture du milieu, les comportements, les références. Il est donc assez naturel que davantage de créateurs viennent d'un milieu d'entrepreneurs.

L'enquête SINE indique également que 50 % des créateurs viennent d'une situation précédente de demandeur d'emploi. De ce point de vue en particulier, il serait également très intéressant d'étudier plus en détail le taux de survie réel des entreprises nouvellement créées au regard du profil de leur créateur. Le but cette recherche étant bien sûr de trouver des solutions pour améliorer le taux de réussite de ces entreprises.

Au Bélarus la culture entrepreneuriale est en gestation. La tradition est ouvrière et la mise en place des dispositifs devrait produire ses effet à terme.

Dans le cas de la Côte d'Ivoire on retrouve sur les effectifs de créateurs les effets de la situation du pays dans lequel la survie économique pousse les personnes à créer leur propre activité. Qu'elles exercent dans un cadre légal ou non la tolérance est la règle.

La Turquie connaît une phase de développement économique soutenu. Cette situation fait du pays un incubateur naturel favorable à l'émergence de vocations d'entrepreneurs.

Cette croissance s'accompagne d'une évolution des mentalités et d'un changement dans les structures.

A l'observation de ces données de nombreuses questions se posent sur les relations entre la croissance de l'économie, son organisation et le nombre de créations d'entreprises. La création d'entreprise nécessiterait-elle la rencontre d'un profil et d'un milieu culturel favorable?

Les dispositifs d'information et d'accueil répondent-ils aux besoins?

3. DISPOSITIF D'INFORMATION ET D'ACCUEIL DES CANDIDATS-CREATEURS

Très souvent la création d'entreprise est vécue comme un parcours d'obstacles. Les formalités administratives en particulier rebuteraient de nombreux candidats. Les organismes accessibles au grand public constituent les réseaux que le présent article cherche à repérer. Ils démontrent les moyens mis en œvre par le pouvoir politique ainsi que l'intérêt que portent aux nouvelles entreprises les prestataires de services divers.

En Côte d'Ivoire plusieurs structures constituent le réseau d'information. Sur tout le territoire les mairies sont un passage obligatoire pour les déclarations légales. Parallèlement, l'AGEPE qui a un rôle d'agence nationale en matière d'emploi tient de fait la compétence dans le domaine de l'accueil des candidats potentiels, de même que le CEPICI (Centre pour la Promotion de l'Investissement en Côte d'Ivoire). Le FDFP (Fonds de Développement de la Formation Professionnelle) prenant le relais de l'ex CAPEN assure le financement des formations qui sont confiées aux instituts et centres agréés. Des initiatives isolées dans le monde de l'université ou de l'enseignement supérieur privé assurent aussi parfois des missions d'accueil et de promotion de l'entrepreneuriat.

Au Bélarus, le réseau d'accueil des entrepreneurs potentiels est hiérarchique. La politique est fixée par le ministère de l'entrepreneuriat et des investissements qui définit les formes d'aide et les critères de choix pour les projets qui seront financés. Le niveau municipal est en prise directe avec l'instance supérieure ; le département de l'entrepreneuriat met en place des aides pour les candidats à la création comme pour les entrepreneurs en activité. De ce département dépendent également les parcs scientifico-techniques qui agissent principalement dans le domaine de l'innovation, de l'évaluation de l'idée, de l'élaboration du business-plan, des études de marché, de la recherche de partenaires, des sources de financement. En parallèle les pépinières et centres d'aide aux entrepreneurs, rendent de nombreux services aux candidats potentiels.

Des initiatives privées telles que l'Union des Entrepreneurs ou mixtes, privées-publiques, comme le groupe des femmes-entrepreneurs ou encore des jeunes entrepreneurs accueillent les entrepreneurs potentiels et leur offrent des prestations dans les domaines de la gestion, de la comptabilité, du marketing.

En France le dispositif est étendu. Il comporte plusieurs ensembles. A l'échelon national le Conseil National de la Création d'Entreprise exprime la volonté des Pouvoirs Publics que l'Agence Pour la Création d'Entreprises-APCE, entres autres, diffuse.

Concernant le domaine de "la promotion et du développement de l'esprit d'entreprise" l'APCE a la mission de coordonner ou d'insuffler des actions. Le Ministère de l'Education Nationale a ses propres actions, l'Enseignement Supérieur également, ainsi que les collectivités locales. Parmi les actions émanant du secteur privé : le salon des Entrepreneurs et divers concours organisés par des

fondations d'entreprises. "Entreprendre en France" est un ensemble important de cette phase; il est l'émanation de nombreux acteurs, les Chambres de commerce et d'industrie, les Chambres de métiers, l'Association Française des Banques, l'ordre des experts-comptables, celui des avocats, la Caisse des Dépôts et Consignations etc...

Dans le domaine de la sensibilisation, de l'information et de l'orientation des porteurs de projet, on retrouve en partie les organismes déjà cités. L'Agence Nationale Pour l'Emploi aussi est un centre important de ressources pour les candidats demandeurs d'emploi, même si son réseau est hétérogène en la matière. Les Boutiques de Gestion peuvent intervenir ponctuellement sur ces actions. De nombreux organismes de type associatif sont sur ce terrain.

Dans le domaine de l'accueil des candidats, Entreprendre en France et les Boutiques de Gestion drainent les effectifs les plus nombreux. Des associations d'insertion ou de développement local interviennent également pour renseigner divers publics ciblés.

En résumé, seul le dispositif du Bélarus est hiérarchique. Il est encore en phase de démarrage; cet inconvénient apparent peut se révéler une force. En effet, la formation des personnels du réseau peut s'inspirer des erreurs ou des insuffisances d'autres réseaux beaucoup plus anciens.

Hormis cette différence, les dispositifs des quatre pays ont de nombreux points communs. Dans la pratique on ne peut véritablement parler de réseaux. S'il existe partout des structures selon les secteurs d'activité, commerce ou artisanat ou selon les publics visés, on doit constater qu'une action concertée avec des objectifs ambitieux, des moyens adaptés et un contrôle réel des résultats est absente. Même si l'accueil et l'information semblent satisfaisants, à la mesure des moyens mis en œvre, la diffusion ou la promotion de l'idée d'entreprendre est faible partout.

A l'extrémité aval, au contact des candidats qui ont décidé de franchir le pas, se trouvent les organismes qui les informent sur les différentes formes d'aides à la création.

4. AIDES A LA CREATION ET MOYENS DE FINANCEMENTS DES CREATEURS

L'analyse de systèmes économiques aussi fondamentalement différents que ceux de la Bélarus, de la France, de la Turquie et de la Côte d'Ivoire fait apparaître deux grandes caractéristiques communes à ces quatre pays : d'une part un souhait plus ou moins affirmé de développement économique par la création d'entreprises dans le cadre d'une économie de marché et d'autre part la présence commune de mécanismes d'aides au projet sous des formes plus ou moins élaborées.

La première caractéristique dans ces quatre pays consiste à vouloir promouvoir le développement économique par la création d'entreprises.

Cette volonté s'est traduite par la mise en place de dispositifs législatifs et administratifs, destinés à distribuer des aides les plus diverses, en faveur d'entreprises en création.

Au Bélarus, la volonté de développement est à l'origine d'un décret d'Aide de l'Etat aux PME. Les structures se mettent en place depuis peu de temps et les résultats sont à venir.

La Côte d'Ivoire a pendant très longtemps mis l'accent sur un développement des entreprises d'Etat et d'une bourgeoisie affairiste proche des organes d'Etat et du pouvoir, mais les petites entreprises sont exclues quasiment du système d'accès aux aides, sauf pour le lancement d'activités de survie par les mairies.

La libéralisation de l'économie de la Turquie depuis une vingtaine d'année est propice au développement des petites entreprises commerciales, industrielles et touristiques.

On peut observer en France que depuis plusieurs années tous s'accordent sur l'idée d'aider la création des entreprises. Cependant on constate une diminution régulière du nombre de créations malgré l'accumulation des types d'aides.

Ces politiques plus ou moins identiques de développement économique par la création d'entreprises semblent connaître, à des degrés divers, de relatives difficultés de mise en œvre. S'il y a une volonté de développement en Belarus, le passage trop récent à l'économie de marché fait que dans ce pays en plein devenir, l'objectif de multiplier les créations est à la recherche d'un rythme plus soutenu de croissance. Les créations sont en régression constante en France. Poussées par des opportunités d'un marché émergent en plein essor, la création semble assez active en Turquie avec un taux de création de plus de 6% en 1997. Le cas de la Côte d'ivoire est particulier car la notion d'entreprise recouvre des situations très délicates à cerner administrativement.

L'absence de vraies données statistiques, dans une économie où une partie des activités est constituée par un secteur informel difficilement repérable, ne permet pas d'analyser véritablement la complexité de la notion de création qui semble cependant faire preuve d'une réelle vitalité.

En somme la première caractéristique commune aux quatre pays, à savoir obtenir un développement économique par la création d'entreprise entraîne des résultats divergents.

Deuxième caractéristique commune aux quatre Etats : l'existence d'un système d'aide à la création d'entreprises.

Les mécanismes d'aides pour faire aboutir les projets de création engagent la participation financière de l'Etat ou des collectivités territoriales, soit par un système d'aides financières directes, plus ou moins élaborées, soit par des avantages indirects qui peuvent se traduire par des investissements nécessitant des fonds publics ou générer des pertes fiscales.

Ces aides prennent toutes la forme d'un ensemble de dispositifs, souvent confus, parfois très complexes, qui ne reposent pas sur une stratégie à long terme de développement d'un "esprit d'entreprise", mais sur la recherche de solutions immédiates répondant à des objectifs ponctuels. Cette manière d'agir au coup par coup se traduit par une accumulation de dispositifs et de mesures destinées à répondre à des mobiles les plus variés : par exemple, développer certains secteurs économiques supposés créateurs d'emplois (aide à la technologie, à l'innovation, au tourisme...) ou résoudre des problèmes sociaux (le chômage des jeunes, des femmes, d'une autre catégorie sociale...).

Les dispositifs mis en place par tous les pays, comportent tous sensiblement les mêmes types de mesures:

- des aides financières directes ou indirectes : prêts d'argent, primes diverses (à la création d'emploi, à l'embauche...), participation au capital, bonification de taux du crédit bancaire, création d'organismes de cautionnement...
- des aides fiscales directes : exonération de taxes, d'impôt, de droits de douanes, création de zones offshore, amortissements spéciaux, crédits d'impôt...,
- des aides fiscales indirectes : avantages fiscaux aux participants au capital d'entreprise nouvelles, aux investisseurs dans des projets...,
- des aides sociales : exonération ou réduction de charges sociales, mesures sociales particulières pour l'emploi de certaines catégories de salariés...
- des aides matérielles à l'implantation : création de zones d'activité, de zones franches, octroi de conditions spéciales sur les terrains d'implantation...

Il n'y a pas de pays qui n'ait pas élaboré son programme d'aide à la création d'entreprise.

Il en est ainsi pour les quatre pays étudiés.

Le Bélarus dispose d'un système d'aides aux PME (La PME doit correspondre à des critères de nombre de salariés:- de 100 dans le transport et l'industrie, - de 60 dans l'agro-alimentaire, - de 50 dans la construction et le commerce etc...). Ce sont essentiellement des exonérations fiscales et des aides financières directes sous forme de crédits.

Le FBAFE-Fonds Bélarussien d'Aide Financière aux Entrepreneurs, constitué de fonds provenant du budget de l'Etat et d'un certain nombre d'organisations (TACIS, Transform...) ne représente cependant que 1,8 million de dollars et concerne 235 entreprises et a représenté le quart du capital global utilisé par celles-ci.

L'utilisation de ces fonds reste soumise à des processus très administratifs : elle est contrôlée par les Comités régionaux de l'entrepreneuriat et les projets choisis par des Comités d'exécution. Quant au système de micro-crédits (de 500 à 2000 $) qui vient d'être créé, il commence seulement à être utilisé mais pas encore de manière suffisante. Les aides fiscales ne jouent pas un grand rôle dans les aides aux PME. Les entreprises en création montrent les mêmes symptômes que dans beaucoup de pays : leurs fonds propres sont très faibles. Malgré un énorme effort de la part de l'Etat pour obtenir une réduction drastique de son taux d'inflation, celui-ci, encore trop élevé gêne l'entrepreneuriat.

La France dispose d'un système d'aide extrêmement étendu, mais dont aucune étude n'a véritablement permis de démontrer l'efficience.

Le système est d'une très grande complexité, avec environ 1500 types d'aides.

Les conditions d'attribution sont très restrictives. Les créateurs voient fréquemment remises en cause a posteriori, par l'administration, les aides, en particulier fiscales, auxquelles ils ont pu prétendre et avec lesquelles ils ont bien souvent équilibré leur compte d'exploitation.

Les processus d'attribution sont longs et complexes : elles sont en général attribuées, sur l'analyse d'un projet par une, voire plusieurs administrations et les déblocages de fonds sont en général très longs.

Les 2/3 des créateurs s'en passent et créent leur entreprise sans y avoir recours.

Les mécanismes publics associent d'un côté, des systèmes spécifiques pour les grands projets (DATAR : avec des exonérations fiscales (IS, TP, Taxe foncière...), des mesures financières (des primes à l'embauche, des réductions de charges sociales, des financements directs, des crédits à taux bonifiés...) et d'un autre des dispositifs visant à promouvoir la création d'entreprises de toutes dimensions, mais concernant, de facto, les petites entreprises, dans la mesure où certains critères très spécifiques sont à réunir et concernent des petits projets.

Ainsi sont souvent retenus comme conditions d'octroi des aides :

-des critères exclusifs de secteurs géographiques (zones en difficultés particulières, zones rurales, zones urbaines dans certains quartiers à risques sociaux, zones de reconversion industrielle, Corse...),

-des critères concernant le public créateur : femme, demandeur d'emploi indemnisé, chômeur de longue durée, RMIste, jeune de moins de 25 ans...(comme l'aide aux chômeurs créateurs ou repreneur d'entreprise-ACCRE),

-des critères concernant certains secteurs économiques : l'ANVAR intervient pour ce qui concerne la recherche et l'innovation, selon de multiples modalités (avances remboursables, aide à l'embauche de chercheurs...) ; aides aux chercheurs pour valoriser leur travaux; d'autres aides concernent le secteur agricole (primes à l'installation) ou celui des métiers.

A côté de ces aides de l'Etat, existent différentes modalités d'interventions de la part des collectivités locales : soit sous forme d'aides financières directes, soit sous forme d'attribution de subventions à des organismes spécialisés dans le financement des entreprises en création ou de capital-risque (Société de développement régional, associations...), soit sous des formes financières indirectes (Fonds Régional d'aide au conseil des créateurs, Fonds d'aide pour le dépôt de marque...). Toutes les structures locales participent, sous des modalités plus ou moins différentes à ces types d' interventions : Régions, Départements, Districts, Communes.

A côté de ce type d'aides s'est développé un très grand nombre de réseaux privés, souvent associés à des organismes publics ou parapublics, tels que les Chambre de métiers, les Conseils généraux, comme le réseau France Initiative qui fédère 80 PFIL (Plate-Forme d'Initiative Locale) ou le réseau Entreprendre.

Des dizaines de réseaux financent des micro-projets, mais là encore, en général si les acteurs des financements exercent sous des couvertures juridiques d'entraide de type associatif et vise les publics en difficultés, la source de financement émane de fonds publics: ainsi, l'ADIE, l'Association Fonds France Active...qui visent les publics en difficulté sont subventionnées par les collectivités locales, les Caisses d'épargne, le Crédit Coopératif.

Quelques fondations d'entreprises, exploitent pour leur image de marque, le mécanisme publicitaire du mécénat d'entreprises et jouent la carte de l'aide financière à la création d'entreprise, souvent pour des petits projets dits d'entreprises de proximité : Fondations Vivendi, Jacques Douce, 3 Suisses...

Enfin, le réseau bancaire intervient également dans le financement de la création d'entreprise, ainsi que les entreprises de capital-risque et les chiffres des interventions, confirment l'opinion de frilosité que les créateurs d'entreprise émettent, avec des critères d'attribution des crédits qui ne laissent aucune possibilité de financement sans présentation de solides garanties de la part du créateur (Cautions, garanties hypothécaires...).

La Turquie ne semble pas échapper à ce type d'organisation. Même si nous manquons d'informations sur les mécanismes d'aides proprement dits et leur accessibilité, la structure des organismes qui dispensent les aides financières sont explicites quant aux buts recherchés: le principal organisme de financement, la Banque populaire (Tükiye Halk Bankasi) dispose d'un ensemble de dispositifs qui visent à la fois l'aide à certains secteurs économiques (Crédit de Haute

technologie, Crédit pour l'équipement technique, Crédit au tourisme, Prêt commercial), l'aide aux grands programmes (Crédit de grande envergure, Fonds de l'industrialisation, Crédit de l'industrialisation en devises, Fonds de protection de l'environnement, Fonds de zone industrielle, Fonds des petites cités industrielles...) ou l'aide à des publics ciblés (Crédit d'établissement des métiers et artisans, Crédit pour la création d'emploi, Crédit Jeune Entrepreneur, Crédit Femme Entrepreneur).

A côté de ce principal organisme, les aides financières sont également distribuées par la Banque d'investissement et de crédit, l'Agence de soutien à l'entreprise, la Coopérative des métiers, la Coopérative des petites industries et la Direction Générale de la Petite industrie, des Régions et des Cités d'industries.

Les critères d'aides portent, d'un côté, sur l'analyse proprement dite du projet (analyse financière et technique, prise en compte d'un certain savoir-faire ou de l'expérience dans le domaine envisagé...) et d'un autre, sur la conformité de ce projet à la politique sectorielle et régionale.

En Côte d'Ivoire, l'Etat intervenait essentiellement pour développer des PME par le biais de structures spécifiques (OPEI, BIDI, FGGEI, SONAFI, CAPEN) qui ont disparu dans les années 1980. Elles assuraient le financement d'une catégorie d'entrepreneurs appelés "affairistes". Le CEPICI assume actuellement le relais. Son action s'oriente plutôt vers les investisseurs étrangers.

La politique actuelle de l'Etat vise son désengagement des aides à ce type d'entreprises et met en place un système d'aides plutôt orienté sur le secteur de la toute petite entreprise.

Il existe un certain nombres d'avantages fiscaux pour les PME, mais pour l'entrepreneur les sources de financement reposent sur trois origines :

- l'aide familiale, l'économie personnelle ou l'entraide : épargne, tontine, revenu agricole,
- l'aide internationale : Banque mondiale, Ambassades, ONG...
- l'Etat et les collectivités locales : l'AGPE-Agence d'Etudes et de Promotion de l'Emploi, fonds spéciaux de la CAA-Caisse Autonome d'Amortissement et les Mairies.

Sont concernées par ces possibilités, les grandes entreprises et PME du secteur formel (utilisant un plan comptable et de plus de 50 salariés), celles du secteur intermédiaire (n'utilisant pas de plan comptable normalisé mais qui réalisent plus de 12 millions de francs CFA de chiffre d'affaires).

Seuls sont coupés de tous les circuits de financement de projet, les "artisans entrepreneurs", en fait ce qui est appelé le secteur informel, constitué d'un conglomérat de petites entreprises, généralement soumises à une taxation en raison d'un local fixe et déterminé, d'une taxe pour des activités de rue ou ne sont soumis à aucune taxation en raison de leur dimension ou de la nature de l'activité (travail à domicile ou activité rurale non agricole).

De manière générale, l'analyse des systèmes d'aides de ces quatre pays fait apparaître l'existence de dispositifs d'aides à la création, essentiellement pensés et conçus pour les grandes structures et les PME organisées. Mais l'essentiel des créations est le fait de toutes petites structures, disposant de peu de fonds propres et pour lesquelles l'accès aux aides reste un processus complexe, fortement administratif, réservé à des porteurs de projets particulièrement motivés ou habiles à présenter un projet cohérent, conforme aux normes de présentation et d'équilibre financier, ce qui exclut des dispositifs la plupart des candidats créateurs.

5. FORMATIONS A LA CREATION D'ENTREPRISE

Le conseil et la formation amélioreraient le taux de réussite des créateurs d'entreprise.

La création d'entreprise en elle-même est avant tout un acte juridique. Dans tous les systèmes qui s'orientent vers ou ont vocation à être des économies de marché libérales, créer, devenir chef d'entreprise est relativement aisé.

La formation du candidat joue un rôle aussi primordial que son expérience, la maîtrise du métier qu'il choisit, son réseau de relations et ses moyens matériels et financiers pour mettre en œuvre son projet. Le métier de chef d'entreprise peut aussi nécessiter des formations spécifiques. Encore faut-il pouvoir trouver les formations adaptées et pertinentes. L'analyse des systèmes de formation des créateurs d'entreprise dans les quatre pays montre une certaine faiblesse des dispositifs.

Précisons qu'il s'agit de formations spécifiques destinées à des adultes désireux de créer une entreprise et non des dispositifs d'information ou de formations initiales dispensées dans des établissements d'enseignement.

Le Bélarus en dehors de programmes spécifiques de type scolaire ou universitaire, en eux-mêmes originaux, n'a pas de programmes notables de formation pour des candidats créateurs d'entreprise sortis du circuit de formation initiale. Il existe cependant un réseau d'établissements privés ou des entreprises qui organisent des formations payantes d'entrepreneurs, sur des programmes pédagogiques qu'ils élaborent eux-mêmes. Les futurs créateurs peuvent également s'adresser aux services des pépinières et des centre d'aide aux entrepreneurs de quelques organismes publics (Union des entrepreneurs et des fermiers, des femmes, des jeunes) qui fournissent plus une aide d'audit ou de consultation que de formation proprement dite.

Il y a peu d'informations sur le sujet en Turquie. Il semble que le mouvement de création d'entreprises soit porté par l'essor économique lié à la libéralisation du système. La conjonction de l'exode rural et de l'urbanisation et l'émergence d'un marché, crée ainsi des opportunités qui attirent des cadres, des personnes qualifiées ou non, des jeunes, des chômeurs, voire même des retraités. Mais en dehors des systèmes d'aides financières ou d'information, il semblerait pas qu'il n'y ait pas de véritables programmes de formation à destination des futurs entrepreneurs, sauf quelques programmes organisés par le Ministère de l'Education Nationale et les autorités régionales Ces programmes visent à permettre d'accéder à un métier artisanal et à développer le travail des femmes.Ils sont très répandus en milieu rural.

La Côte d'Ivoire a de son côté structuré un véritable système de formation à la création d'entreprise.

Dès avant sa dissolution dans les années 1980, le CAPEN-Centre d'Aide pour l'Entreprise Nationale, assurait la formation et le suivi des créateurs d'entreprise. Certains centres d'études, de conseil et de formation ont pris le relais dans le cadre de l'aide à certaines couches sociales de la société (salariés, jeunes chômeurs, sortis d'école, femmes...).

Depuis 1994, le FDFP-Fonds de Développement de la Formation Professionnelle a pris le relais de la formation, en collaboration avec les cabinets, centres et instituts de formation agréés. Le FDFP assure le financement de la formation et la confie aux instituts et centres agréés.

L'AGEPE, les Mairies et certains ministères octroient des "Fonds sociaux" à certaines catégories de personnes et confient parfois la formation des bénéficiaires des projets à des centres agréés.

Les formations portent sur la maîtrise de l'élaboration d'un projet, les études de marché, la gestion financière, comptable, juridique et sociale d'une entreprise.

L'accent a été mis sur la formation qualifiante compte tenu de la disparité des niveaux d'étude qui va du primaire au supérieur, avec quelquefois des formations spécialisées.

Dans cette organisation, les différents acteurs Etat, Chambres consulaires, collectivités locales et centres privés de formation agissent en complémentarité; l'Etat assure la coordination et délègue la formation aux spécialistes.

En France l'offre de formation à la création d'entreprises est relativement importante, L'APCE a réalisé, une étude assez exhaustive des systèmes de formation à la création d'entreprise.

On distingue en matière de formation à la création d'entreprise trois types d'action.

• Les formations courtes

Elles sont principalement mises en œuvre par les services formation des Chambres Consulaires :

- Le stage obligatoire de cinq jours pour les candidats artisans, organisé par les Chambres de Métiers, dont l'objectif principal est d'apporter des bases de gestion aux créateurs.

- La formation de 3 jours pour les commerçants, organisée par les CCI, mais qui n'est pas obligatoire. L'objectif affiché est de faire connaître le métier de commerçant et les grands principes de gestion.

Des sessions de sensibilisation à la création d'entreprises, de 1 à 3 jours, organisées localement en fonction des aléas de financement ou des politiques vis-à-vis des créateurs d'entreprises organisées par les CCI, les Boutiques de gestion, l'ANPE et les Associations diverses.

On constate dans ces stages de sensibilisation qu'il n'y pas toujours d'homogénéité dans les

contenus et les es approches pédagogiques.

• Les formations de durée moyenne (40 à 120 heures)

• Les formations longues (plus de 120 heures)

De nombreux intervenants mettent en place des stages de formation à la création d'entreprises, de durée moyenne ou longue : les Chambres Consulaires, les Boutiques de Gestion, mais également une multitude d'organismes spécialistes ou non de la pédagogie et de la création d'entreprises.

Parmi ces organismes on relève :

- les Centres AFPA, les GRETA, les Ecoles de Commerce, les Universités, les Ecoles d'ingénieurs.
- des associations diverses (Femmes, Français rapatriés), de développement rural, Secours catholique, etc ...
- des organismes privés de formation.

L'APCE ne manque pas de souligner que, sans généraliser sur la qualité et les résultats de ce type de formation, l'opportunité financière des lignes budgétaire de DTTEFP ou des Conseils Régionaux, l'emporte sur d'autres considérations.

L'APCE n'organise pas de stages de formation directe des créateurs. En revanche, elle forme des formateurs et des consultants issus des différents réseaux. Des partenariats sont en cours.

Les contenus des programmes de formation se ressemblent dans tous les pays. Les méthodes pédagogiques et les publics visés, laissent à penser à travers les stratégie de formation que la création d'entreprise vise avant tout le traitement social du chômage.

6. CONSEIL, ACCOMPAGNEMENT ET SUIVI

Dans le processus de création d'entreprise, la phase de conseil et d'accompagnement est très importante puisqu'il s'agit à ce moment d'apporter au créateur non seulement des conseils personnalisés adaptés à son projet, mais encore de mettre en jeu un ensemble de réseaux d'experts qui par leurs avis, leurs expériences ou leurs connaissances professionnelles, devraient lui permettre de se lancer avec les meilleurs chances de réussite.

La phase initiale de conseil est destinée à préparer le projet, à mieux le définir, tant pour amélio rer la pertinence des propres objectifs et solutions du créateur que pour rechercher la meilleure qualité de présentation auprès des tiers qui pourraient être concernés par cette création : futurs associés, banques, administrations...

La phase de conseil est une au aide au montage du projet, l'accompagnement est une assistance plus personnalisée des porteurs de projets qui comporte en plus de la stricte analyse tout un ensemble de mises en relations avec les acteurs du milieu économique et social pouvant avoir un rapport avec le projet, en particulier, en raison de la nature de celui-ci.

Les phases de conseil et d'accompagnement se situent en général en amont de la création, elles peuvent se poursuivre également après la création proprement dite, par un suivi des créateurs, pour permettre l'adaptation de l'entreprise désormais confrontée aux réalités du terrain.

Tous les pays ont mis en place un réseau d'organismes chargés du conseil et de l'accompagnement.

Pour le Bélarus, le conseil se fait dans les parcs scientifico-techniques pour des projets innovants et portent sur les éléments traditionnels de ce type d'action : construction de projet, business plan, marketing, recherche de partenaires, de financements... Les pépinières et centres d'aide aux entrepreneurs rendent sensiblement les mêmes services. Nous n'avons pas de données sur les mécanismes de prise en charge financière des conseils. Il existe par ailleurs des entreprises privées qui ont également des activités de conseil aux entreprises.

En Côte d'Ivoire, certains centres d'études, de conseils et de formation ont pris le relais du CAPEN. L'Etat assure la coordination entre les acteurs de sa politique en matière de création et confie la formation des futurs créateurs à un ensemble d'acteurs publics ou privé. Le conseil et l'accompagnement au projet fait en général partie des cycles de formation qui portent sur la maîtrise de l'élaboration d'un projet, sa gestion juridique, comptable, sociale et financière, les études de marché. Il n'y a ensuite aucun suivi dans la gestion quotidienne des entreprises créées ni dans le remboursement des fonds alloués au moment de la création.

La Turquie s'appuie pour les activités de conseils et d'accompagnement d'un côté sur le réseau de la Banque Populaire, le Centre d'information des entrepreneurs, le Centre de documentation technique, les Académies professionnelles, les Services étrangers, l'Euro Info Center, les Bureaux d'informations étrangères et de l'autre sur un ensemble d'établissements (Administration du développement des petites industries (KUSGET), des PME (KOSGEB), du Centre de productivité nationale (MPM), des Chambres de commerce et d'industries, des Agences de soutien à l'entreprise, de la Fondation des dirigeants, membres des professions libérales et des moyennes entreprises (TOSYOV), du Centre pour l'entrepreneur régional (GAP-GIDEM) et de l'Etablissement scientifique et de recherche technique (TUBITAK).

La France a un réseau de conseils très fourni, dont les opérateurs sont situés à un échelon local. Néanmoins, le rapport du Commissariat Général au plan, sur l'Evaluation des aides à la création d'entreprises, en 1996, relevait que 60% des créateurs n'avaient recours à aucun conseil ni accompagnement pour entreprendre.

Le réseau de conseils s'appuie sur :

- les CCI, avec le réseau Entreprendre et les Chambres de Métiers qui font généralement partie de ce réseau qui consiste à remettre le passeport "Entreprendre" aux porteurs de projets de qualité. C'est un engagement des membres du réseau à contribuer au montage du projet et à accompagner pendant trois ans le développement de l'entreprise. (5000 créations en 18 mois),
- les Boutiques de gestion (4000 créations),
- les PFIL-Plate-forme d'initiatives locales,
- les Directions Régionales de l'Industrie pour certains types d'entreprises,
- l'ANVAR,
- les pépinières d'entreprises (1500 à 2000 créations),
- les professionnels libéraux : expert-comptables, avocats...
- de très nombreuses associations, en général orientées sur l'insertion par la création,
- quelques grandes entreprises qui aident leurs salariés, dans le cas de plan de restructuration (essaimage).

Une aide financière est apportée par les Conseils Régionaux sous forme de "Carnets d'aide au conseil" qui permettent à des futurs créateurs la consultation de ces organismes grâce à un petit capital financé par les Régions, utilisable sous forme de chéquier-conseil.

Les entreprises créées ne bénéficient pas en général d'une action de suivi qui nécessiterait des fonds et du personnel adéquats, sauf dans le cadre de contrats spéciaux qui contraignent les créateurs à fournir des données dans le cadre d'opérations conclues avec des financeurs ou des opérateurs particuliers : capital-risque, prêts bonifiés, pépinières d'entreprise... ou dans le cadre d'action de bénévolat de certaines associations de parrainage.

De manière générale, le conseil et l'accompagnement, restent des actions proches de l'information sur la création d'entreprise. La personnalisation du conseil et encore plus le suivi des entreprises créées nécessitent des moyens financiers de mise en œuvre importants que la plupart des Etats n'ont pu mettre en place que dans des cadres très limités.

Malgré le désir et la nécessité de ces actions, elles restent limitées à des actions de bénévolats ou sont reportées sur des organismes privés spécialisés, avec des moyens financiers réduits.

7. LA CREATION D'ENTREPRISE DANS L'ENSEIGNEMENT

Dans tous les pays du monde on assiste à une main mise du pouvoir sur l'enseignement et lorsque les initiatives privées sont permises elles sont sous contrôle. L'analyse des actions dans l'enseignement de la création d'entreprise est donc un bon indicateur de la volonté politique en la matière.

La volonté du Bélarus de s'engager sur la voie de la libéralisation de l'économie est visible à travers sa politique sur le plan de l'enseignement.

Des lycées au profil économique ont été créés pour la formation des enfants qui voudraient devenir des économistes et des entrepreneurs ; les enseignants utilisent les deux termes dans le même sens, les économistes étant à leurs yeux les mieux préparés à devenir des entrepreneurs. Dans ces programmes la formation des mentalités entrepreneuriales est prise en compte.

L'Université Economique d'Etat de Minsk est l'université principale à profil économique. Elle collabore avec des universités occidentales pour introduire dans ses différents cours des enseignements à l'entrepreneuriat et au management des PME. Une Haute Ecole de Gestion et de Business a été créée à Minsk dans le but de compléter la formation des diplômés d'études techniques supérieures. Dans quelques universités techniques également des programmes sont mis en place pour des futurs entrepreneurs. Récemment s'est créé un réseau des établissements privés d'enseignement supérieur qui préparent des économistes. Plus généralement, un système assez large d'enseignement à l'entrepreneuriat est créé.

En Côte d'Ivoire les structures de formation initiale orientées vers l'entrepreneuriat se rencontrent principalement au niveau des études supérieures. Elles représentent des opérations peu nombreuses, par exemple l'Ecole de Commerce et de Gestion a assuré la formation de 200 jeunes porteurs de projet.

En Turquie l'idée d'une formation à la création d'entreprise est récente. Le principe qui prévaut encore le plus est celui de l'apprentissage par la pratique. La formule "learning by doing" reste la plus répandue chez les entrepreneurs. Le dispositif de formation concerne surtout les candidats prêts à créer. Il y a peu d'informations sur le dispositif de formation initiale, mais il existe dans les programmes d'enseignement supérieur de gestion, des cours portant sur l'entrepreneurship et les PME.

En France les informations sont plus nombreuses mais le nombre de réalisations est faible, voire très faible relativement à l'importance de la population. La principale opération dans le secondaire "Les entreprises cadettes" a été réalisée dans les lycées d'enseignement technique et professionnel.

Dans l'enseignement supérieur une enquête auprès de 250 établissements comprenant des universités, des grandes écoles et des IUT a mis à jour environ 80 initiatives : séances de sensibilisation, cours optionnels de 20 heures, parfois des options entrant dans le cursus. Au total, les actions concrètes sont marginales. En outre elles sont souvent quasi expérimentales, les enseignants se posant beaucoup de questions sur leur légitimité à intervenir sur un tel domaine ainsi que sur leurs compétences. Les instances dirigeantes ayant elles-même des doutes sur les méthodes, sur les contenus et sur l'épistémologie du domaine, le résultat final montre une hésitation générale sur les actions à mener.

En somme, on constate une réelle mobilisation d'un pays sur l'enseignement à la création d'entreprise uniquement au Bélarus, les autres pays adoptant une attitude de laisser faire. La rubrique Formation étudiée plus haut montre davantage d'actions à destination des candidats à la création prêts à passer à l'acte, ce que l'on appelle plus couramment la formation continue ou permanente, c'est-à-dire celle qui vise les salariés ou les personnes exerçant une activité professionnelle.

Après avoir présenté les données du phénomène de la création d'entreprise, le troisième volet de cette étude tente de réaliser une synthèse par thème de lancer quelques pistes de recherches et de discussions.

DISCUSSION

Le tableau ci-après présente les éléments de comparaison les plus significatifs des 7 thèmes étudiés.

1. DEMOGRAPHIE DES ENTREPRISES

Il manque un débat sur l'objectif de la création d'entreprise : est-ce vraiment un outil de développement économique indispensable et/ou une solution individuelle d'activité dans un système économique donné? Le dispositif juridique, social, financier et fiscal est-il adapté ou doit-on repenser les règles selon l'objectif visé?

La volonté politique affichée est souvent en décalage avec la réalité. Au discours sur la création d'entreprise s'oppose le poids des résistances d'ordre culturel ou une représentation positive de l'entrepreneur et de l'entreprise dans la société.

N' y-a-t-il pas dans les inconscients collectifs une différence, une dissociation entre l'entrepreneur et l'entreprise : là où il y a résistance culturelle, l'entrepreneur a une connotation négative de

profiteur et l'entreprise une connotation plus positive génératrice de paix sociale par l'emploi. Le corollaire serait une pratique de comportements contradictoires qui se répercutent sur les mécanismes visant à favoriser la naissance et le développement de l'entreprise. On veut aider l'entreprise mais on reste tatillon avec l'entrepreneur : pas de droit à l'erreur en cas d'échec, responsabilité administrative, juridique, fiscale, sociale accrue de l'entrepreneur ce qui ne favorise pas la prise du risque que représente le fait de devenir un "petit entrepreneur".

Si l'on oppose la Côte d'Ivoire et la Turquie à la France et au Belarus, il semblerait que plus le système est libéral et culturellement favorable à la libre et petite entreprise (recherche de simplicité, faible interventionnisme de l'état pour les toutes petites structures, peu de contraintes administratives) plus la dynamique de création libérée des entraves devient forte.

Ce qui pose le problème de savoir dans quel sens et jusqu'où doit aller l'interventionnisme des Etats en matière de création dentreprise lorsqu'on pose comme principe la libre entreprise et la libre concurrence.

Parler de création d'entreprise, nécessite de reposer un problème crucial : la notion d'entreprise et de création a-t-elle partout le même sens? Parle-t-on de la même chose lorsque l'on traite des situations aussi différentes que l'implantation d'une entreprise de 1000 salariés, la création d'une PME de 50 à 100 personnes ou celle d'une une micro entreprise. N'y a-t-il pas plusieurs types d'entreprises et de création?

Il manque une véritable analyse sur la notion de création d'entreprise et une prise en compte de l'existence de processus différents de création, selon la taille et les objectifs économiques et sociaux visés. De nombreux facteurs, freins ou accélérateurs, ne sont pas pris en considération, comme s'ils n'avaient aucun impact sur la démographie des entreprises. Ainsi, l'enquête menée au Belarus sur les causes de la faiblesse du développement de l'entrepreneuriat montre que 51% des fonctionnaires y sont hostiles. Et ailleurs?

Dans le processus de création d'entreprise, ne sont jamais analysées pour mettre en place des solutions pratiques, les conséquences de la différence de place et de rapport de force entre un créateur individuel d'une micro entreprise et l'entreprise véritable groupe financier, face aux diverses exigences administratives, bancaires...

Dans ces conditions les dispositifs qui entourent la création d'entreprise sont-ils adaptés à des modèles de création totalement incomparables? Dans quelle mesure ces dispositifs prennent-ils en considération les créateurs.

2. DEMOGRAPHIE DES CREATEURS

La démographie des créateurs présente un intérêt tout à fait relatif au regard des critères socio-démographiques classiques. Si le niveau d'instruction semble permettre d'assurer de meilleures chances de survie à l'entreprise, le taux de création ne lui est pas proportionnel. La propension à créer serait-elle même inversement proportionnelle au niveau d'instruction? Dans un contexte économique donné, des diplômes élevés pouvant freiner le passage à l'acte, dans l'espoir d'accéder à une situation lucrative moins risquée.

Donc, la détermination statistique du profil moyen des créateurs ne débouche sur aucune application pratique. L'analyse a montré l'importance du milieu social dans la propension à créer (France, Turquie). Elle impliquerait désormais la construction et la diffusion d'une culture entrepreneuriale, peut-être artificielle, mais indispensable au candidat créateur non imprégné de cette culture : ce serait le rôle de l'éducation et/ou de la formation.

L'élément moteur n'est-il pas l'opportunité d'une rencontre entre personnalité et circonstances? Aucune statistique, aucun dispositif ne tiennent compte, nulle part, de la place de la personnalité et des motivations des créateurs.

3. DISPOSITIF D'INFORMATION ET ACCUEIL DES CANDIDATS-CREATEURS

Généralement issue d'une stratégie étatique, la diffusion des informations passe par des réseaux très fortement administratifs. Elles sont fournies par des acteurs souvent très éloignés des préoccupations des entrepreneurs ou peu impliqués.

Les systèmes d'informations se réduisent à certains informateurs dont le plus souvent la vision personnelle est sans relation avec la réalité de l'environnement économique et des besoins à satisfaire.

Les dispositifs consistent généralement à sensibiliser les porteurs de projets de création d'entreprise en les informant sur l'ensemble des mesures d'aides juridiques, sociales, financières et fiscales, à répondre aux problèmes pratiques posés par la création.

Aucune indication ne permet de mesurer l'efficience de ces dispositifs. Quel rapport y a-t-il entre la qualité de l'information et le passage à la création? Le système d'information est-il motivant ou décourageant? Combien de candidats créateurs se sont-ils informés? Ont-ils été bien informés? Combien de créateurs n'ont reçu aucune information ou de mauvaises informations?

4. AIDE A LA CREATION ET MOYENS DE FINANCEMENTS

Un constat identique peut être établi dans des pays aussi différents : les résultats de la promotion de l'économie par la création d'entreprise sont peu satisfaisants. Une double explication n'est-elle pas envisageable?

D'une part, l'action de promotion du développement économique par la création d'entreprises reste empreinte d'une certaine vision d'une économie de marché fondée sur le libéralisme, la liberté d'entreprendre et la libre concurrence, tout en restant soumise de manière contradictoire à l'interventionnisme étatique, à l'hégémonisme des grands groupes industriels, commerciaux, financiers et aux poids des corporatismes malthusiens.

D'autre part, l'action de promotion du développement économique par la création d'entreprises part d'une conception de l'entreprise qui repose, dans tous ces pays, sur des critères très proches, conformistes et délibérément quantitatifs : l'entreprise ainsi concernée par les systèmes d'aides se trouve être soit la très grosse entreprise, soit la PME organisée, de quelques dizaines de salariés, qui correspond au modèle enseigné en économie, en gestion ou dans les écoles de commerce dans à peu près tous les pays.

Ces entreprises reposent sur des modèles de gestion et d'organisation, dont le processus de création correspond à un schéma type : idée/projet, vérification de l'idée par une étude de marché, montage d'un business-plan, financement, démarrage, fonctionnement. Le tout conforté par une série de document d'analyse types : bilans, compte d'exploitation prévisionnels, plans de trésorerie, plans de développement...

Cette approche exclut toutes les autres solutions possibles d'entreprises et de mode de fonctionnement, à imaginer ou parfois existantes mais qui sont peu ou pas étudiées de manière strictement académique, en particulier le secteur de la micro entreprises ou TPE, qui sont largement les plus nombreuses.

Partant d' un modèle idéal d'entreprise, la pertinence de l'aide à la création, risque de ne se fonder que sur les seules analyses classiques de gestion. En particulier pour les petites entreprises, les opérateurs qui octroient l'aide ne recherchent que les facteurs mesurables liés à un projet (étude de marché, analyses chiffrées des projets, seuils critiques, équilibre CA/charges...) ou administratifs (rentrer dans le cadre d'un système d'aide donné: chômeur...) à l'exclusion de ceux qualitatifs liés aux créateurs. De ce fait, les porteurs de petits projets qui ne rentrent pas dans les normes se trouvent pratiquement exclus des mécanismes d'aide,

alors que la grande majorité des créations est le fait d'entrepreneurs qui se trouvent dans des situations sociales et matérielles difficiles.

En outre, la plupart ne peuvent avoir accès au crédit bancaire faute de garanties importantes, parce qu'ils ne remplissent pas les critères d'analyse de gestion ou plus prosaïquement ne présentent pas d'intérêt commercial de clientèle. Des réseaux associatifs sont censés aider ces petits entrepreneurs. Mais ils adoptent exactement les mêmes comportements décisionnels que les opérateurs administratifs ou les établissements bancaires, qui en font souvent partie. Ils demandent au futur créateur, même pour des montants modiques des montages de dossiers aussi complexes que pour une entreprise dotée de moyens d'analyse (comptabilité, étude de marché...), des équilibres financiers par apport de fonds propres souvent absents ou très faibles lorsqu'il s'agit de public déjà en difficulté et des garanties personnelles ou familiales, ce qui va à l'encontre du but affiché.

Malgré l'étendue de ces dispositif d'aides, son efficacité n'a fait l'objet d'aucune véritable analyse. Quelques constats peuvent être faits et on peut se poser des interrogations sur l'efficience des mécanismes.

L'analyse des mécanismes d'aides et de leurs buts donne plutôt à penser que l'objectif visé est moins la construction à terme d'un système économique libéral fondé sur le développement des entreprises mais beaucoup plus le traitement à court terme du problème social endémique de sous-emploi par la création d'entreprises.

D'ailleurs n'est-il pas notable que dans la plupart des pays, l'attribution d'aides à la création s'adresse moins à la population en général qu' à des publics ciblés, ceux les plus en difficultés, comme si le candidat-créateur ne pouvait être recruté que parmi ceux-ci.

Il en est de même pour la formation qui est organisée de telle manière que les demandeurs d'emploi en sont les principaux bénéficiaires.

5. FORMATIONS A LA CREATION D'ENTREPRISE

Deux séries de facteurs définissent le profil du créateur : la première relève d'un certain nombre de traits de caractère indispensables à un chef d'entreprise (un potentiel créatif, une aptitude à la communication interne, une aptitude à la négociation, une indépendance, une résistance à l'échec et un potentiel actif); la seconde est constituée de facteurs personnels très importants au regard du projet proprement dit (formation, expérience, relations, moyens disponibles...)

La réussite du futur entrepreneur repose sur la conjonction favorable de ces deux types de facteurs autour de mobiles propres, le tout en cohérence avec le projet envisagé.

De manière générale, sans opérer d' analyse critique toujours possible du contenu, de la compétence et de la pédagogie, on constate que tous les systèmes de formation sont essentiellement orientés sur l'acquisition des compétences minimales supposées nécessaires à tout chef d'entreprise. Cette vision réductrice consiste à penser qu'on devient entrepreneur par l'accumulation rapide d'un certain nombre d'enseignements standards. Le processus se répète dans tous les pays. L'expérience montre que certains candidats créateurs ayant acquis toutes les données jugées nécessaires échouent par la suite. D'autres ne passent même pas à l'acte de création au terme de la formation.

Les facteurs liés à la personnalité du créateur ont une importance capitale. Or, il n'y a pas de programme qui tienne compte de la personnalité même du candidat : ni sélection préalable, ni programme de développement personnel et des ressources des candidats créateurs.

Le métier de chef d'entreprise nécessite une préparation spécifique. Elle relève à la fois de la valorisation des ressources personnelles, actuelles et potentielles, de chaque candidat créateur et de l'acquisition d'une habile combinaison de techniques minimales de gestion, d'organisation, de production.

Les organismes de formation s'attachent à une formation qui vise plus le montage d'un projet que l'apprentissage du métier de chef d'entreprise. Aucune place n'est laissée à une approche individuelle fondée sur la personnalité du candidat-créateur et au développement de ses ressources personnelles. La sélection de stagiaires repose en général sur des critères administratifs (demandeurs d'emploi, femmes isolées, moins de 25 ans, etc ...) qui débouchent sur la mise en jeu de fonds publics (aides), alors que ni l'opportunité du projet ni la personnalité du stagiaire ne sont véritablement pris en compte.

Sans volonté de créer un esprit entrepreneur et construire des formations adéquates, le discours sur le développement économique par la création d'entreprise se vide alors de sa substance par absence de résultats probants.

6. CONSEIL, ACCOMPAGNEMENT ET SUIVI

Le conseil doit pouvoir commencer très en amont de la création, afin de permettre l'adéquation entre un candidat créateur et son projet : tant entre la nature du projet et la personnalité du créateur que sur le plan pratique et commercial. L'accompagnement est une phase indispensable, en particulier pour les très petites entreprises. Faute de structures importantes organisées, le chef

d'entreprise souvent isolé, pris par les contingences de survie, peut connaître des difficultés et ne plus avoir ni le recul ni le temps d'apprécier sa propre situation et les remèdes éventuels à apporter.

La volonté des pouvoirs publics de mettre en place une politique de création d'entreprises pérennes nécessite un effort financier très lourd puisqu'il ne peut s'agir que d'un suivi personnalisé donc coûteux.

Ne faut-il pas alors admettre que la création d'entreprise est un processus qui s'étale dans la durée et qui ne commence pas à l'acte juridique de naissance?

Pour mieux suivre le candidat créateur tout au long de ce processus, de la recherche d'une idée à une entreprise viable ne faudrait-il pas mettre au point une véritable stratégie personnalisée adaptée à chaque étape : sélection de candidat créateur, détermination de son profil de créateur, conseil personnalisé sur d'éventuels projets ou recherche de cohérence de projet, analyse des éventuels besoins de formation complémentaire, formation, mobilisation et développement des ressources entrepreneuriales personnelles des candidats repérés, accompagnement pour la réalisation du projet avec la mise en place de procédures et d'outils de suivi. Cela permettrait de réduire au maximum les risques d'échec.

7. LA CREATION D'ENTREPRISE DANS L'ENSEIGNEMENT

L'enseignement tend à prendre en charge des activités de formation à la création d'entreprises.

Le risque est de voir des personnes très éloignées des problèmes concrets s'occuper de promouvoir des formations standardisées plus ou moins bien adaptées mais laissant de côté l'essentiel : faire naître l'esprit entrepreneur.

CONCLUSION

Le Bélarus est en transition vers l'économie de marché. Les mentalités restent sous l'influence du dirigisme étatique, ce qui risque de constituer un facteur de résistance aux changements culturels. Le Ministère de l'entrepreneuriat met en place les dispositifs qui accompagnent l' émergence de vocations d'entrepreneurs. Le système éducatif cherche à faire évoluer les mentalités en proposant des formations d'entrepreneurs.

En Côte d'Ivoire, l'Etat cherche à se dégager de son intervention dans les grands projets, à porter son action sur les petites et toutes petites entreprises, tout en ayant une politique bienveillante de laisser pour les très petites structures du secteur informel, l'ensemble favorisant un dynamisme entrepreneurial.

En Turquie, malgré une réglementation forte qui vise les gros projets, il y a un faible interventionnisme de l'Etat, marqué par un système d'aide peu développé, mais l'essor économique conjugué au libéralisme, permet l'éclosion des petites et moyennes entreprises.

En France, la politique d'aide à la création d'entreprises est un échec relatif malgré l'étendue du dispositif. Le contexte de la société française est complexe. Le taux d'échec des entreprises nouvellement créées reste élevé en dépit des efforts financiers et de formation de la part des pouvoir publics. Les actions ont été jusqu'à présent centrées sur l'aboutissement de projets plus que sur l'entrepreneur lui-même. On constate de nombreux freins culturels à l'idée de devenir entrepreneur qui aboutissent à un déficit des vocations. Il manque une véritable dynamique de valorisation de la petite entreprise et du métier de chef d'entreprise. Mais qui est prêt à prendre les mesures qui s'imposent et à écrire un discours mobilisateur sur ces deux thèmes?

En somme, y-a-t-il de véritables politiques en faveur de la création d'entreprise? Aucun état n'affirme vraiment ni le but recherché ni les objectifs qu'il se fixe. Les dispositifs mélangent de manière pêle-mêle, des mesures qui concernent le macro-développement économique et des mesures qui relèvent d'actions de survie, des actions de développement économique d'ordre général et des solutions au traitement du chômage ou du sous-emploi de certaines catégories sociales.

Quelquefois, les mesures ne sont que la traduction d'une obligation politique de devoir accompagner et encadrer des mouvements spontanés, voire de suivre des phénomènes de mode.

Elles peuvent également marquer le désir de procéder, d'une certaine manière à la redistribution des ressources ou à la réappropriation par le secteur privé des ressources de l'Etat.

Cet enchevêtrement de mesures disparates traduit l'absence d'analyse du phénomène de la création d'entreprise. On la traite comme s'il s'agissait d'un phénomène universel simple et banal : les dispositifs ne tiennent pas assez compte du fait qu'il y a différents types de créateurs, différents statuts juridiques, différentes tailles d'entreprises, différents formes organisationnelles de créations, différentes activités..

BIBLIOGRAPHIE

ALZICOVICI Francine, *Les voies de la création. Créer son emploi et être son propre patron.* Le Monde Initiatives, 2 septembre 1992 .

AMIN Samir, *Le développement du capitalisme en Côte d'Ivoire*. Editions de Minuit. 1970.

APCE/IFOP, *La création d'entreprises en France.* Rapport APCE. Paris, avril 1998.

ARMAGNAC (D') Bertrand, *Une nouvelle vague d'essaimés.* L'entreprise, n° 64,1991.

CALLIES Jean-Marie, *Création d'entreprises et création d'emplois,* Problèmes économiques n° 2135, juillet 1989.

CHEVASSU J. et VALETTE A., *Les industriels de la Côte d'Ivoire. Qui et pourquoi?* ORSTOM. Abidjan. 1975.

CARRIER Camille et FOURCADE Colette, *Entrepreneuriat et stratégie des PME. Etude de cas*. Presse de l'Université du Québec. Québec, 1998.

DUBRESSON H. et LOOTVOET B., *L'usine et la ville.* ORSTOM et RCI. Ministère de l'économie et des finances. Abidjan, 1985.

ERDEM Ferda, *Enquête sur le profil des entrepreneurs d'Antalaya, réalisée auprès de l'Association des Hommes d'affaires et de l'Association des Chambres d'Artisans et Commerçants d'Antalaya.* Antalaya, Turquie, 1999.

ETTINGER Jean-Claude, *Stimuler la création d'emplois par la création d'entreprise,* Revue Française de Gestion, mars-avril-mai 1989.

FAURE A.Y., *Le mondes des entreprises en Côte d'Ivoire. Sources statistiques et données des structures.* URC F/Aupelf. Collection "Notes de recherche". Paris, 1994.

FAURE A.Y., *Petits entrepreneurs de Côte d'Ivoire : des professionnels en mal de développement.* Kathala.Paris, 1994.

HALBANKASI, *Documentation des bureaux d'information de la Banque Populaire et documentation du Kosgeb*. Turquie, 1999.

INSEE : *Le profil du créateur d'entreprise/ Enquête INSEE/ANCE-1988*.

INSEE : *Première n° 372, avril 1995.*

INSEE : *Informations rapides du 26/01/1999.*

ISE-Institut Statistique d'Etat, *Recensement Général des Entreprises, 1992.*

JULIEN Pierre-André et MARCHESNAY Michel, *L'entrepreneuriat.* Economica. Paris, 1996.

KOFFI AKA, *Document de travail sur les politiques nationales en matière de création d'entreprise*. Abidjan, Côte d'Ivoire, 1999.

KOMBOU Lucien, *Les créateurs d'entreprises en Aquitaine: analyse de leurs profils, de leurs comportements et de leur évaluation des aides publiques sur la période 1977-1984*. Thèse pour l'obtention du Doctorat d'Etat en gestion, 1986.

LABAZEE P., *Un terrain anthropologique à explorer : l'entreprise africaine*. Cahiers d'études africaines, vol. XXXI, n° 124. Paris, 1991.

LE MAROIS Henri, *Contribution à la mise en place de dispositifs de soutien aux entrepreneurs*. Thèse pour le doctorat en Sciences de gestion, Lille, 1985.

LEBAUBE Alain, *Le maigre bilan des remèdes anti-chômage,* Le Monde Initiatives, 2 septembre 1992

LEBAUBE Alain, *Retrouver l'esprit d'entreprendre*. Le Monde Initiatives-Dossier, Mercredi 23 septembre 1993.

LEROY Catherine, *Investir ses indemnités. L'aventure des chômeurs.* Le Monde, Mercredi 20 janvier 1993.

LEVI Catherine, *L'essaimage stratégique. Le* Monde, Mercredi 20 octobre 1993.

LILES Patrick, *Who are the Entrepreneurs,* MSU Business Topics n° 22, 1974.

NEKHOROCHEVA Ludmilla, *Les mécanismes d'aide à la création des entreprises*. Rapport de travail. Minsk, Bélarus, 1999.

NEKHOROCHEVA Ludmilla, *Les nouveaux modèles de l'entrepreneuriat comme points de croissance économique*. Rapport de Conférence Internationale, p. 8-10. Minsk, Bélarus, 1999.

NEKHOROCHEVA Ludmilla, SIONIMSKI A.A., *Petit business et la politique de soutien des PME au Belarus, in "Petit business dans la CEI et en Europe de l'Ouest : difficulté de croissance*.Institut Indépendant de la Russie des problèmes sociaux et nationaux, p. 94-117. Moscou, 1997.

NEKHOROCHEVA Ludmilla, *Ajustement du développement des branches de la Haute-technologie*. Belorrousski Economitheski Journal, n°1, p. 51-64. Minsk, Bélarus, 1999.

NEKHOROCHEVA Ludmilla (Sous la direction de), *Principes de développement de l'industrie du Bélarus*, Minsk, Bélarus,1999.

MENANTEAU Jean, *Les variétés de l'essaimage,* Le Monde Initiatives, 2 septembre 1992.

MIRAS C., *L'entrepreneur ivoirien ou une bourgeoisie privée de son état.* ORSTOM. Abidjan, 1981.

PEIGNE Florence, ENGELBACH Patrick, *Les chômeurs-créateurs d'entreprises : une cible économique et sociale,* Objectif PME n° 7, juin 1993.

PENDELIAU Guy, *La constitution de la cohérence individu-projet.* Entrepreneuriat, PME et politiques gouvernementales. Actes du 8 ème Colloque annuel du Conseil International de la Petite Entreprise. Canada. CIPE. Trois-Rivières. Québec novembre 1991.

PENDELIAU Guy, *Le Profil du Créateur d'entreprise. L'Harmatan. Paris,* 1997.

RCI, Conseil Economique et Social, *Entreprise ivoirienne et reconversion des mentalités; aspects socioculturels.* Rapport de la Commission des Affaires Sociales et Culturelles.Abidjan, 1989.

RCI, Ministère du Plan, *Recensement général des activités en milieu urbain.* DED, Abidjan, 1976.

RCI, RGPH, *Séminaire national de Présentation des résultats du recensement général de la population et de l'habitat.* RGPH, Abidjan, novembre 1991.

Tableaux

Tableau 1 : nombre de créations pures, en France, pendant les 10 dernières années - p. 5
Tableau 2 : Répartition des créations - p. 5
Tableau 3 : Devenir à 3 ans des entreprises créées en 1990-1991 - p 6 & 7
Tableau 4 : Rapport entre le type de créateurs et le nombre d'entreprises créées - p. 7
Tableau 5 : Synthèse des paramètres analysés par pays - p. 18

Annexe 2 - Glossaire des sigles utilisés

ACCRE : Aide aux chômeurs créateurs ou repreneurs d'entreprises
ADIE : Association pour le Développement de l'Insertion par l'Economique
AFPA : Association Pour la Formation Adulte
AGEPE : Agence d'Etudes et de Promotion de l'Emploi
ANPE : Agence Nationale pour l'Emploi
ANVAR : Agence Nationale pour la Valorisation de la Recherche
APCE : Agence Pour la Création d'Entreprises
BIDI : Banque Ivoirienne pour le Développement Industriel
CAA : Caisse Autonome d'Amortissement et les Mairies
CAPEN : Centre d'Aide pour l'Entreprise Nationale
CCI : Chambres de Commerce et d'Industrie
CEPICI : Centre pour la Promotion de l'Investissement en Côte d'Ivoire
CNCE : Conseil National de la Création d'Entreprise
DATAR : Délégation à l'aménagement du territoire
DTEFP : Direction du Travail, de l'Emploi et de la Formation Permanente
FBAFE : Fonds Bélarussien d'Aide Financière aux Entrepreneurs FDFP : Fonds de Développement de la Formation Professionnelle
FGEI : Fonds pour la Gestion de l'Entreprise Ivoirienne
GAP-GIDEM : Centre pour l'entrepreneur régional
GRETA : Groupement d'Etablissements (pour la Formation Professionnelle des Adultes)
INSEE : Institut National de la Statistique et des Enquêtes Enonomiques
ISE : Institut Statistique d'Etat
ICS : Industries, commerces et services (nomenclature INSEE)
IUT : Institut Universitaire de Technologie
KUSGET : Administration du développement des petites industries
KOSGEB : Administration du développement des PME

MPM : Centre de productivité nationale
ONG : Oganisation non gouvernementale
OPEI : Office pour la Promotion de l'Entreprise Ivoirienne
PFIL : Plate-Forme d'Initiative Locale
PME : Petites et Moyenne Entreprise
SONAFI : Société Nationale de Financement
TACIS : Nom du Programme Européen pour la Formation Professionnelle dans les pays d'Europe Centrale et Orientale
TOSYOV : Fondation des dirigeants, membres des professions libérales et des moyennes entreprises
TUBITAK : Etablissement scientifique et de recherche technique

ENSEIGNER L'ENTREPRENEURIAT A UNE POPULATION ETUDIANTE : POSSIBILITES ET LIMITES

HERNANDEZ Émile-Michel
12, rue des Tonneliers
44600 SAINT-NAZAIRE
Téléphone : 02 40 53 77 25

Résumé : La formation à l'entrepreneuriat, encore confidentielle il y a quelques années, est à l'heure actuelle en pleine phase de développement en particulier dans le monde universitaire. Pourtant l'enseignement de cette "matière" atypique soulève un certain nombre de problèmes.

Une première partie de cet article traite des divers aspects de l'élaboration d'un dossier de création d'entreprise et des difficultés que ce travail pose aux étudiants.

Une seconde partie est consacrée aux aspects positifs de cet enseignement, à l'intérêt de le développer, mais aussi à ses limites. La conclusion, enfin, aborde divers écueils que l'enseignement de l'entrepreneuriat doit savoir éviter.

INTRODUCTION

La formation à l'entrepreneuriat, encore confidentielle il y a quelques années et réservée à quelques grandes écoles de gestion ou d'ingénieurs faisant oeuvre de précur-seurs, est à l'heure actuelle en pleine phase de développement. Dans un article du journal économique Les Échos intitulé "Enseignement supérieur. Les campus saisis par la fièvre entrepreneuriale" Jean-Claude Lewandowski (7) écrit : "Ce n'est plus un phénomène isolé, mais une véritable lame de fond. Inculquer l'esprit d'entreprise, stimuler l'initiative et la création chez les étudiants, bref, former à l'entrepreneuriat : tel est désormais le mot d'ordre sur les campus des grandes écoles et des universités". Des Facultés, des Instituts Universitaires de Technologie, de nombreuses écoles, proposent maintenant de plus en plus fréquemment ce type d'enseignement à leurs étudiants. Il s'agit encore souvent de cours en option, mais devant le développement et le succès de la formule, dans quelques années peut-être les étudiants, et en particulier les étudiants en gestion, suivront-ils obligatoirement des cours de création d'entreprise, comme ils ont aujourd'hui des cours de marketing, de comptabilité analytique, ou de gestion des ressources humaines.

Notre propre expérience d'enseignant de cette nouvelle "matière" si spécifique depuis 1986 dans trois pays et quatre cadres institutionnels différents, nous permet aujourd'hui d'émettre un certain nombre d'observations qui seront développées dans le cadre de cet article. Il ne sera pas envisagé ici le cas de la formation donnée dans certains établissement à des professionnels expérimentés et désirant créer leur propre entreprise, mais unique-ment le problème de la formation d'étudiants sans expérience professionnelle autre que quelques stages effectués au cours des vacances scolaires. Cet enseignement consiste à leur faire élaborer leur propre projet et à joindre dans une même démarche complément de formation théorique et travail pratique sur le projet choisi pour aboutir in fine à la rédaction d'un business plan et à sa soutenance devant un jury.

Une première partie de cet article traite des divers aspects de l'élaboration d'un dossier de création d'entreprise. Certains aspects posent problèmes aux étudiants et sont pour eux l'occasion d'une véritable remise en cause de leurs idées et de leur conception même de ce qu'est une entreprise et de ce qu'est le rôle d'un dirigeant. D'autres aspects du projet à l'inverse présentent moins de difficultés et sont en général assez bien assimilés par les étudiants. Une deuxième partie est consacrée aux aspects positifs de cet enseignement, à l'intérêt de le développer, mais aussi à ses limites. La conclusion, enfin, aborde divers écueils que l'enseignement de l'entrepreneuriat doit savoir éviter.

1 L'ELABORATION DU PROJET DE CREATION D'ENTREPRISE

Il est pour l'étudiant l'occasion de faire appel à pratiquement toutes les disciplines qu'il a pu

étudier au cours de son cursus universitaire, et de confronter les notions théori-ques qu'il a accumulées dans une matière avec une réalité pratique très spécifique. Pour certains aspects du projet les difficultés sont limitées, pour d'autres elles sont beaucoup plus grandes.

1.1 Les difficultés rencontrées

La recherche de l'idée :

L'étudiant, y compris l'étudiant en gestion, vit le plus souvent dans un univers assez déconnecté des réalités économiques. Les idées de création d'entreprise qui lui viennent à l'esprit en sont la traduction. Elles sont nombreuses, foisonnantes même, correspondant parfois à des besoins réels, à des projets originaux ou ingénieux, mais relèvent plus souvent du domaine de l'apostolat ou des bonnes oeuvres que de celui des affaires. La recherche du thème de création est pour les étudiants, et ce après plusieurs années d'études de gestion, l'occasion de découvrir une vérité fondamentale du monde de l'entreprise : sans clients solvables il n'y a pas d'entreprise. En d'autres termes, pour pouvoir créer une entreprise viable il ne suffit pas qu'il y ait un besoin, voire une deman-de, encore faut-il qu'il y ait une clientèle potentielle solvable suffisamment nombreuse. Le futur entrepreneur doit se poser constamment la question banale et pourtant essentielle : qui achètera mon produit ? Cette évidence constitue pour de nombreux étudiants une véritable révélation.

L'étude de marché :

L'idée de création trouvée, il s'agit de vérifier qu'il y a bien une demande solvable réelle suffisante pour justifier l'existence future de l'entreprise, et que ce qui est une quasi-intuition au départ correspond bien à une réalité. La difficulté de la réalisation d'études de marché signifiantes est trop connue pour qu'il soit nécessaire d'y revenir ici. Ceci est particulièrement vrai en cas d'étude pour la création d'une nouvelle entreprise. Mais au-delà des techniques proprement dites qui sont souvent maîtrisées de façon satis-faisante par les étudiants -leur enseignement ne présentant pas de difficultés particulières- il faut indiquer que ces derniers perdent souvent de vue la finalité même de la réalisation d'une telle étude. Elle aura alors plus pour but de conforter le créateur potentiel dans son intuition que de mesurer véritablement la réalité ou non de l'existence d'un marché. L'étu-de, instrument de mesure d'un marché, cède la place à l'étude autojustification d'une intuition, d'une intime conviction.

Les étudiants mesurent souvent mal l'importance de cette étape préliminaire à la création qui est pourtant fondamentale. Une erreur de direction coûte d'autant moins cher que le créateur s'en rend vite compte et peut agir en conséquence pour modifier son pro-jet, voire l'abandonner. Une autre attitude dommageable est également fréquente. Devant la difficulté que présente la réalisation de certaines études, le créateur renonce et confond difficulté de mesure et inexistence du marché. Un autre point important mérite d'être si-gnalé : l'étude de marché ne doit pas se contenter de mesurer l'existence d'une demande, mais également vérifier la réalité de la solvabilité des acheteurs potentiels. Tous les entre-preneurs savent combien les gens "intéressés" par un nouveau produit sont plus nom-breux que les véritables acheteurs. L'étude de l'offre, c'est-à-dire des concurrents poten-tiels, et de leurs réactions éventuelles, est trop souvent négligée quand elle n'est pas tota-lement omise.

La commercialisation :

La difficulté de vendre et son coût, qu'il s'agisse de biens ou de services, sont des

notions totalement méconnues. Beaucoup de créateurs potentiels en sont encore à penser qu'il suffit de mettre sur le marché un bon produit à un prix raisonnable pour que les clients affluent. Les plus sensibles au problème limitent souvent leur démarche à la pré-vision d'un petit budget publicitaire. La nécessité et surtout le coût de pousser les produits vers le client (push) et d'attirer le client vers les produits (pull) sont pratiquement toujours sous-estimés.

L'importance du réseau de distribution dans la commercialisation d'un bien ou d'un service est là encore très négligée. Un mauvais produit ou un mauvais service avec une bonne publicité, une bonne promotion, et un bon réseau de distribution, a beaucoup de difficultés à s'imposer durablement ; mais un très bon produit ou un très bon service qui ignore au départ ces impératifs commerciaux ne réussira pas sa percée sur le marché, et en disparaîtra très rapidement. Les étudiants mesurent souvent mal l'encombrement de certains marchés et la

difficulté de s'y imposer.

Une telle méconnaissance de l'importance des problèmes de commercialisation et de leurs coûts, alors que le marketing est maintenant enseigné depuis de nombreuses années, est inquiétante. L'importance du client, la difficulté de lui faire connaître ses produits, et de le convaincre de les acheter constitue encore une découverte pour bien des étudiants.

La lenteur du démarrage :

A l'exception notable des États-Unis, la création d'entreprises se heurte, dans de nombreux pays, à la lourdeur et à la lenteur de l'administrat ion. La volonté d'aller vite du créateur va s'opposer à l'inertie d'un système bureaucratique qui transforme la moindre démarche supposée évidente en une véritable course d'obstacles. La complexité des dé-marches, leur lenteur, la mauvaise volonté ou le laxisme de certains interlocuteurs consti-tuent des difficultés pour le créateur, un véritable apprentissage de ce qu'est la vie d'un chef d'entreprise. Le créateur s'aperçoit que ses interlocuteurs ne partagent pas son bel enthousiasme pour son projet, qu'il s'agit pour eux du dossier lambda pour lequel ils n'ont nulle intention de se bousculer ou de faire du zèle. Là encore notre créateur potentiel se heurte à une réalité plutôt décevante pour sa belle ardeur. Le velléitaire se décourage vite devant de si nombreux obstacles. Seul le candidat à la création véritablement motivé poursuit sa démarche.

Les problèmes financiers liés au démarrage :

La plupart des étudiants prévoient dans leur business plan que leur entreprise sera bénéficiaire dès la première année, et que le développement de la deuxième année pourra être effectué avec les bénéfices réinvestis de la première année, et ainsi de suite. Ils ont tendance à négliger le coût d'apprentissage de toute nouvelle activité. Pour eux, la réunion d'éléments matériels, financiers, humains constituent immédiatement une entreprise en ordre de marche. En fait, il s'écoule souvent plusieurs mois fort obérants avant que la réunion d'éléments disparates ne se transforme en un système constituant une entreprise.

Au démarrage d'une nouvelle activité, les éléments constitutifs réunis ne fonc-tionnent pas selon un principe synergique, l'ensemble des éléments étant supérieur à la somme de chacun d'eux, mais bien plus souvent selon le principe inverse, l'ensemble constitué étant inférieur à la somme totale des éléments constituants. L'entreprise doit faire son apprentissage organisationnel. Cette période est bien sûr très coûteuse pour l'entre-

prise, et les pertes des premier mois, voire même des premières semaines, sont souvent suffisantes pour absorber le capital social de démarrage. D'où la nécessité absolue d'éta-blir des prévisions financières réalistes, sinon légèrement pessimistes, pour pouvoir affronter plus facilement les difficultés de la première phase de la vie de l'entreprise créée, et non pas des prévisions beaucoup trop optimistes. C'est pourtant ce que font presque tous les créateurs qui considèrent que le système constitué aura un rendement de cent pour cent dès le jour J du démarrage de l'entreprise.

Le coût de l'intégration économique :

L'entreprise créée constitue un nouvel acteur qui va devoir s'intégrer dans un système socio-économique pré-existant. Il est constitué par les partenaires futurs de la nouvelle unité, ses concurrents, ses clients, ses fournisseurs, ses banquiers, les adminis-trations diverses (service fiscaux, services sociaux, préfecture, municipalité etc...) avec lesquels elle travaille. Le nouvel élément, de par sa création, introduit un désordre dans le sys-tème pré-existant, il en modifie l'équilibre. Il cause donc souvent une réaction du système qui, comme tout organisme vivant, cherche dans un premier temps à se débar-rasser de l'élément étranger, de l'intrus, à l'éliminer. Les réactions vont de la franche hostilité de certains concurrents à l'indifférence totale d'autres partenaires. Cette opposi-tion de l'environnement freine le développement du nouvel arrivant, et peut même causer sa mort rapide s'il n'est pas suffisamment bien préparé à l'affronter. L'entreprise créée est d'autant plus fragile que l'expérience cumulée en tant que nouvelle entité existante est voisine de zéro, puisqu'elle en est au tout début de sa courbe d'expérience, et pourtant dès sa naissance elle va devoir se débattre dans un univers hostile. Il faut se voir reconnaître par ses partenaires le droit d'être, le droit d'exister, le droit d'agir en tant que nouveau membre du jeu économique. De nombreux auteurs ont insisté sur cette importance de la notion de réseau en matière entrepreneuriale ainsi, par exemple, Howard Aldrich, Ben

Rosen, et William Woodward (1), Sue Birley (2), Louis-Jacques Filion (5), Rein Peterson, Robert Ronstadt et Hubert Wallot (10), etc.

Les partenaires d'une P.M.E. sont souvent en nombre très limité : un ou deux banquiers, un petit nombre de fournisseurs, quelques clients essentiels, quelques inter-locuteurs privilégiés dans un petit nombre de services administratifs. Il est souvent plus facile par souci de se sécuriser, de continuer à travailler avec les partenaires que l'on connaît déjà. Le nouvel arrivant bouscule cette routine. Il cherche à se faire reconnaître pour qu'on le consulte, pour qu'on veuille bien l'accepter comme co-contractant. En quelque sorte, il paie son droit d'entrée dans le système. Ce coût vient encore fragiliser l'entreprise nouvellement créée.

Les relations humaines :

Pour l'étudiant, les acteurs du monde des affaires fonctionnent selon un mode logique et rationnel, un mode utilitariste. Ses premiers contacts avec ses nouveaux inter-locuteurs lui montrent combien cette vision est fausse. Le banquier à qui on soumet un plan de financement a une réaction souvent fort différente selon le degré de sympathie que lui inspire le nouveau client potentiel. Il ne s'en tient pas qu'à l'analyse de ratios abstraits mais se laisse souvent influencer par son affect. De même, il est plus facile de négocier de bonnes conditions de paiement avec un fournisseur avec qui le nouvel entrepreneur "passe bien", a un bon contact, qu'avec un fournisseur avec lequel il "n'accroche pas". Dans un service administratif, le fonctionnaire coopératif fait souvent le maximum pour l'aider à remplir un dossier ou des formulaires. Il lui indique des facilités que le créateur peut ignorer. Mais souvent aussi il se contente de quelques vagues et brèves indications s'il ne se sent aucune affinité avec le créateur.

Le créateur apprend à convaincre ses interlocuteurs, à les "séduire", à les inciter à collaborer au maximum avec lui. Son inexpérience, sa timidité, peuvent l'amener à faire preuve de maladresse dans ses premiers contacts, ce qui rend ses interlocuteurs hostiles et lui complique la tâche. Arrivant du monde universitaire, il entre dans un monde différent dont il doit intégrer les valeurs, accepter les usages, voire les rites, s'il ne veut pas avoir à affronter une tentative de rejet immédiate et brutale. Et si l'on insiste dans les ouvrages traitant de la création d'entreprise sur l'importance du couple produit-marché, il faut également signaler l'importance du couple projet-créateur, comme le fait à juste titre Guy Pendeliau (9), qui est un facteur déterminant du degré de crédibilité économique de la nouvelle entité, et par conséquent de sa facilité d'acceptation par l'environnement.

1.2 Les domaines mieux maîtrisés

D'autres aspects de la création d'entreprise sont mieux dominés par les étudiants et présentent moins de difficultés.

Les aspects juridiques :

En général les étudiants connaissent assez bien les avantages et les inconvénients des différentes formes sociales envisageables. Ils sont souvent plus ignorants concernant la longueur et le coût des formalités de constitution de certaines formes sociales. De même, ils sous-estiment souvent les difficultés de passage d'une forme juridique à l'autre, et par conséquent l'importance d'un bon choix de départ. La relation entre forme juridique choisie et fiscalité subie n'est pas toujours très nette dans leur esprit. L'importance de la fiscalité dans les décisions que prend l'entrepreneur est souvent un peu négligée. Cette matière complexe, terriblement changeante, constitue un nouvel écueil pour le créateur. Il doit démarrer son projet avec une énorme confiance dans son succès, confiance indispen-sable pour vaincre toutes les difficultés qui l'attendent et persuader ses interlocuteurs du caractère inéluctable de sa réussite future, et pourtant avoir aussi le souci de penser aux conséquences juridiques d'un échec. Il pensera à se prémunir le moins mal possible contre ces dernières en cas d'échec, de création qui tournerait court.

Les aspects financiers :

La partie financière de l'élaboration du projet ne présente pas de difficultés ma-jeures pour les étudiants. Ils conçoivent aisément les documents prévisionnels nécessaires à la quête de crédits

auprès des banques.

Pour cet aspect de la création d'entreprise un seul point mérite d'être signalé, car s'il ne fait pas appel à des connaissances théoriques ignorées des étudiants, son application pratique les déroute souvent : les dangers liés à une trop rapide expansion sans renfor-cement des fonds propres.

Le formateur, après avoir longuement insisté sur l'importance du client pour la nouvelle entreprise, et sur le rôle fondamental joué par les problèmes de commercialisa-tion, doit faire comprendre et accepter que si avoir trop peu de clients conduit l'entreprise à cesser ses activités, en avoir trop et trop vite la conduit aussi vers l'échec et de façon beaucoup plus brutale. Il faut parfois savoir dire non à un client, savoir refuser une com-mande. C'est difficile à admettre pour les créateurs potentiels, et ce serait encore plus dif-ficile à mettre en oeuvre sur le plan pratique si l'occasion s'en présentait, si nous sortions du domaine du virtuel pour entrer dans celui du réel.

2 ASPECTS POSITIFS ET LIMITES DE CET ENSEIGNEMENT

2.1 aspects positifs

Malgré les difficultés que pose sur le plan pratique, l'introduction de ce type d'enseignement dans le cursus universitaire, il présente pour les étudiants de nombreux avantages.

L'entreprise-système :

La gestion de l'entreprise est enseignée de façon très analytique, fonction par fonction. Et à l'intérieur de chaque fonction, matière par matière. Le développement de la discipline a pour effet d'augmenter sa tendance à la fragmentation, à la spécialisation, pour ne pas dire à l'éparpillement. L'enseignement de la fonction commerciale compren-dra des cours sur les études de marché, sur le marketing, sur le marketing direct, sur le merchandising, sur la publicité, sur les techniques de ventes, etc... Souvent l'étudiant conçoit mal comment tous ces éléments s'intègrent entre eux, comment les fonction de l'entreprise sont liées les unes aux autres, comment l'entreprise opère son intégration.

L'étude d'un projet de création permet de resituer l'entreprise comme un système dont tous les éléments sont interdépendants, de comprendre comment une décision prise dans un domaine affecte les autres domaines, comment une décision parfois simple et limitée peut avoir des conséquences indirectes importantes et variées sur l'ensemble de l'entreprise. L'étudiant l'appréhende alors non pas comme une somme de fonctions assemblées côte à côte, sans liaisons entre elles, et sans liaisons avec l'univers extérieur, mais comme un système vivant fragile, au maniement délicat, et devant vivre en véritable symbiose avec un environnement parfois assez hostile. Il passe d'une conception mécani-que de l'entreprise à une conception plus organique.

Le souci du pragmatisme :

Un autre avantage de cet enseignement est de présenter l'entreprise comme devant faire l'objet d'une praxis et non pas d'une métaphysique. L'enseignement de la gestion peut ainsi éviter la tentation de la dérive vers des spéculations intellectuelles trop théori-ques pouvant lui faire perdre contact avec la réalité pratique. En un sens l'intérêt pour l'étudiant est le même que les stages en entreprise, lui montrer la liaison entre l'objet de ses études et la vie des entreprises, des organisations.

Les notions théoriques utilisées dans l'élaboration d'un projet de création sont extrêmement simples pour ne pas dire élémentaires. Pour paraphraser Napoléon[1] on peut dire que la création d'entreprise est un art tout d'exécution, ce qui ne la rend pas plus facile à réaliser et à réussir pour autant. Elle constitue pour l'étudiant, plus à l'aise dans les considérations intellectuelles abstraites que dans laffrontement avec la réalité, l'occasion de remettre en ordre ses idées, de mesurer la distance qui sépare souvent la théorie de la pratique, en d'autres termes souvent une belle leçon de modestie intellectuelle.

[1] Napoléon disait que la guerre est un art tout d'exécution.

L'importance des P.M.E. :

C'est aussi la possibilité pour les étudiants de s'intéresser aux problèmes posés par le management d'une petite unité économique, alors que l'enseignement de la gestion est encore très orienté vers les problèmes des grandes entreprises en général et des

grandes entreprises américaines en particulier. Dans tous les pays du monde les grandes entreprises perdent des emplois alors que les P.M.E. se développent et que les créations d'entreprise se multiplient. En réorientant une partie des enseignements vers les problè-mes de création d'entreprise l'Université adopte une optique marketing en adaptant la formation délivrée à ce que seront de plus en plus dans les années à venir les débouchés des étudiants formés. Déjà en France, à l'heure actuelle, une part importante des emplois créés chaque année est le fait d'entreprises nouvelles. Dans les prochaines années, les grandes entreprises ne constitueront plus le débouché essentiel des étudiants en gestion, mais bien au contraire le monde des P.M.E. et des entreprises juste créées ou en cours de création.

Le savoir communiquer :

En travaillant à son projet l'étudiant découvre la nécessité d'être un homme de contact, l'importance de la communication. Il s'aperçoit que le gestionnaire, le cadre d'entreprise, n'est pas un technicien maîtrisant parfaitement des techniques de gestion et vivant enfermé dans une tour d'ivoire, mais bien au contraire un homme de communica-tion ouvert sur l'extérieur, véritable lien entre le système constitué par son entreprise et le système plus vaste constitué par l'environnement macroéconomique. Ces deux systèmes sont constamment en contact, et ces contacts sont souvent conflictuels et peuvent être la cause de dommages importants pour le plus fragile des deux, l'entreprise. L'art du ges-tionnaire, du communicateur, consiste à rendre possible la vie commune de ces deux systèmes.

2.2 Limites

Ce type d'enseignement constitue pour les étudiants une initiation aux problèmes posés par la création d'entreprise, aux problèmes posés par la gestion de très petites unités économiques. C'est également une sensibilisation à l'importance que présente pour une économie le phénomène de la création d'entreprise. L'étudiant ainsi formé a une meilleure connaissance des problèmes très spécifiques pour le gestionnaire de l'entreprise en cours de constitution puis en phase de démarrage (cf. Sylvie Sammut 11). Cela peut permettre par la suite au véritable créateur d'éviter certaines erreurs grossières, de déjouer certains pièges et peut être de diminuer le taux de mortalité infantile des entreprises qui est très élevé.

Cet enseignement constitue une formation à la création. Il ne constitue pas une formation de créateurs et ne doit surtout pas essayer de constituer une telle formation. L'étudiant ayant véritablement un tempérament de créateur, d'entrepreneur, se lancera qu'il ait suivi ou non une telle formation. Ce qu'il est permis d'espérer c'est que la forma-tion suivie facilite ses premiers pas et puisse limiter le nombre d'échecs. Par contre, cette formation ne modifie pas la personnalité d'un individu et ne transforme pas l'étudiant sou-cieux de sécurisation professionnelle en entrepreneur avide de conquête.

Il est un autre écueil pour cette formation : présenter la création d'entreprise com-me une expérience facile à vivre et à réaliser, et toujours suivie de succès. Ceci est d'au-tant plus dangereux qu'une certaine presse consacrée à la création d'entreprise, ne voulant pas faire fuir ses lecteurs potentiels, se contente de décrire les aspects positifs du phéno-mène, les "success stories", en oubliant tous les échecs, les frustrations, les espoirs déçus liés aux tentatives de créations ayant échoué. Tout ceci peut amener des individus, n'ayant absolument pas le profil psychologique nécessaire pour se lancer dans une telle aventure, à s'y engager sans en mesurer les dangers. Cela se termine pratiquement toujours par un

échec dommageable pour le candidat créateur lui-même, et dommageable pour son envi-

ronnement économique (employés, fournisseurs, etc...). Il ne faut pas oublier qu'aujour-d'hui en France, en cas de faillite d'une entreprise, ses créanciers reçoivent en moyenne cinq pour cent du montant de leur créance.

Les facteurs prépondérants en matière de création d'entreprise sont maintenant assez connus. Il s'agit d'une part de la personnalité du candidat créateur et d'autre part du milieu familial dont

il est issu. Ce sont là des facteurs sur lesquels l'influence d'un ensei-gnement est très limité.

Les besoins des entrepreneurs en matière de formation comprennent trois éléments distincts : le savoir, le savoir-faire, le savoir-être. Le premier élément est de la compétence de l'Université sans aucun conteste. Le deuxième élément peut, lui, relever partiellement de la compétence d'un établissement d'enseignement universitaire qui essaie dans la me-sure du possible d'axer les formations délivrées sur l'aspect pratique de la vie de l'entre-prise en donnant une grande importance aux stages effectués par les étudiants, en favo-risant l'intervention de professionnels pour délivrer certains enseignements, en multipliant les occasions de contacts avec le monde des affaires. Cela développe le savoir-faire des étudiants, les rend plus pragmatiques, plus réalistes, mais ne remplace pas bien sûr l'expérience liée à une longue pratique professionnelle. Le troisième point, le savoir-être, est lié lui à l'essence même de l'individu. L'influence d'un enseignement sur le savoir-être est plus limité et plus aléatoire que pour les deux premiers points.

CONCLUSION

Il est extrêmement positif de voir l'Université chercher à s'intégrer le mieux possible dans le monde du réel, en développant certains types d'enseignements comme celui consacré à la création d'entreprise. Ce souci en ce qui concerne l'enseignement de la gestion évite la dérive vers la construction d'un édifice théorique abstrait totalement coupé des préoccupations des gestionnaires d'entreprise en général, et des créateurs et dirigeants de P.M.E. en particulier.

L'enseignement de cette nouvelle matière doit cependant éviter plusieurs écueils :

Le premier est celui d'une orientation trop livresque amenant l'enseignement à délivrer des notions abstraites sur ce thème, trop éloignées des problèmes du véritable créateur potentiel. Ceci empêcherait cette matière de constituer pour les étudiants une sensibilisation au phénomène passionnant qu'est la création d'entreprise, et une aide potentielle à de futures créations.

Le deuxième est celui d'une formation consistant à délivrer un recueil de recettes pratiques trop éloignées de tout souci conceptuel et versant dans l'anecdotique. Il faut contribuer à élaborer une méthodologie suffisamment simple et réaliste, sans toutefois verser dans le simplisme, qui puisse servir de fil conducteur aux créateurs potentiels que seront peut être certains étudiants.

Le troisième est d'amener l'enseignant à sortir de son rôle qui consiste d'une part à présenter la création d'entreprise comme une possibilité de carrière professionnelle parmi d'autres (sans influer sur le choix de ses étudiants, sur leur projet professionnel, sur leur projet de vie - cf. Michel Fiol et Andreú Sole 6) et d'autre part à en exposer la méthodologie. L'attitude consistant pour un enseignant à devenir partie prenante dans le projet de ses étudiants, et éventuellement associé, ne me semble pas relever de son rôle. S'il doit s'impliquer dans son métier de formateur, il ne doit pas s'impliquer dans le projet de ses étudiants mais bien au contraire conserver un recul nécessaire à l'objectivité de sa fonction.

Le quatrième est d'amener également l'Université à sortir de son rôle. Les établis-sements universitaires ont deux vocations principales, la recherche et la formation. Ce ne sont ni des pépinières d'entreprise, ni des sociétés de capital-risque. Les étudiants me semblent devoir travailler sur deux types de projet. Leur propre projet d'abord qui doit rester virtuel, libre à eux de le concrétiser hors du cadre universitaire. Des projets éma-nants de partenaires extérieurs pour lesquels ils jouent un rôle de conseil (avec l'aide de leurs enseignants) sans y être partie prenante.

Le cinquième, et dernier, est d'avoir la même conception du créateur d'entreprise que Joseph Schumpeter : "la figure héroï que et stéréotypée d'un rebelle isolé et créatif" (cf. Philippe Mustar 8). Sophie Boutillier et Dimitri Uzunidis dans un ouvrage récent, "La légende de l'entrepreneur" (4) donne une image plus actuelle de "l'entrepreneur socia-lisé". S'inspirant des travaux de Pierre Bourdieu (3) ils présentent le capital social de l'entrepreneur comme organisé en fait autour de trois rôles : un capital financier (ressources financières et canaux d'accès), un capital connaissances (techniques, savoir-faire issu d'un apprentissage scolaire, formalisé ou acquis sur le tas) et un capital relations (institu-tionnelles ou informelles, avec la famille, les

banques, d'autres entreprises ou l'État). En quelques années, en France, le nombre d'étudiants est passé de deux cent mille à plus de deux millions. Ce sont donc de moins en moins des "héritiers" disposant d'un capital social à même de faciliter leur réussite entrepreneuriale. L'oublier et mythifier l'esprit d'entreprise serait une grave erreur à même d'engendrer de nombreuses déceptions.

BIBLIOGRAPHIE

1- ALDRICH Howard, ROSEN Ben, WOODWARD William, "The impact of social networks on business foundings and profit : a longitudinal study", Frontiers of Entrepreneurship Research 1987, p. 154-168, Babson College, U.S.A..

2- BIRLEY Sue, "The role of networks in the entrepreneurial process", Frontiers of Entrepreneurship Research 1985, p. 325-337, Babson College, U.S.A..

3- BOURDIEU Pierre, "Le capital social", Actes de la recherche en sciences sociales n° 31 1980, p. 2-3, Paris.

4- BOUTILLIER Sophie, UZUNIDIS Dimitri, La légende de l'entrepreneur, Éditions Syros, Paris, 1999.

5- FILION Louis-Jacques, Visions et relations : clefs du succès de l'entrepreneur, Les Éditions de l'entrepreneur, Montréal, 1991.

6- FIOL Michel, SOLE Andreú, "A propos de trois ruptures épistémologiques et pédagogiques" dans L'École des Managers de Demain, Les Professeurs du groupe HEC, p. 341-343, Éditions Economica, Paris, 1994.

7- LEWANDOWSKI Jean-Claude, "Enseignement supérieur. Les campus saisis par la fièvre entrepreneuriale", Les Échos, Mardi 12 Janvier 1999, p. 43-44, Paris.

8- MUSTAR Philippe, "L'entrepreneur schumpétérien a-t-il jamais existé ?", Revue Gérer et Comprendre n° 34 Mars 1994, p. 30-37, Paris.

9- PENDELIAU Guy, Le profil du créateur d'entreprise, Éditions L'Harmattan, Paris, 1997.

10- PETERSON Rein, RONSTADT Robert, WALLOT Hubert, "Le réseau entrepreneurial : une arme discrète indispensable à l'entrepreneur à succès", Revue PMO 1990 Volume 5 n° 1, p. 34 -40, Université du Québec à Chicoutimi, Canada.

11- SAMMUT Sylvie, Jeune entreprise. La phase cruciale du démarrage, Éditions L'Harmattan/Économie et Innovation, Paris, 1998

ENSEIGNER L'ESPRIT D'ENTREPRENDRE A DES ETUDIANTS : REFLEXIONS AUTOUR D'UNE PRATIQUE DE 10 ANS

LEGER-JARNIOU Catherine, Présidente de l'Académie de l'Entrepreneuriat,
Maître de Conférences en Sciences de Gestion à l'Université Paris Dauphine

Université Paris Dauphine
Filière entrepreneuriat
Place du Maréchal de Lattre de Tassigny
75775 Paris cedex 16
Téléphone 01 44 05 44 92 ; Télécopie 01 44 05 46 61
Email : catherine.leger-jarniou@wanadoo.fr

Résumé : Le développement de l'esprit d'entreprendre devient une préoccupation majeure, notamment lorsqu'elle vise la cible des jeunes. Ce phénomène est d'ailleurs concomittant à celui qui a vu et voit encore aujourd'hui la réhabilitation des PME (Léger, 1995) comme mode de gestion des organisations.

La première partie visera à préciser la notion d'esprit d'entreprendre, tout en montrant qu'au-delà de la création d'entreprise, il devient largement dominant dans les modes de gestion des entreprises. La seconde partie retracera une expérience d'enseignement à l'*entrepreneurship* dans le cadre de la maîtrise de gestion à l'université et ce, depuis dix années, à partir de ses objectifs et réalisations. La troisième partie abordera, sous forme d'interrogations, les questions que pose la mise en œuvre d'une telle formation dans l'enseignement supérieur avant de conclure, toujours à la lumière de l'expérience décrite, sur les résultats déjà obtenus.

INTRODUCTION

L'heure est au développement de l'esprit d'entreprendre, qu'il s'agisse d'une réponse au problème du chômage ou d'un véritable besoin ressenti dans toutes les organisations. Ce phénomène de réhabilitation des petites et moyennes entreprises et de l'entrepreneuriat est nouveau dans la mesure où la thèse prédominante en gestion a longtemps été celle du modèle de la grande entreprise, seule capable de fournir des emplois et des richesses (Léger, 1995). Penrose (1968) a même écrit que l'entrepreneur ne prenait que les «miettes» selon sa théorie des interstices.

La volonté de développer l'esprit d'entreprendre vise diverses cibles parmi lesquelles les jeunes et surtout les jeunes diplômés semblent aujourd'hui privilégiés, ce qui se traduit par une augmentation du nombre d'acteurs concernés ou qui se saisissent de la question [1].

L'objet de cet article est de s'interroger sur les modalités de l'enseignement de l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur en général et à l'université en particulier.

Cet article synthétisera dans une première partie les débats actuels et s'efforcera de définir ce qu'on appelle l'esprit d'entreprendre. La seconde partie décrira une expérience pédagogique universitaire qui existe depuis 10 ans. Seront évoqués principalement les objectifs et les modalités de réalisation de cet enseignement. Dans la troisième partie, seront abordés sous forme d'interrogations, quelques questions et difficultés inhérentes à ce type de formation qu'il s'agisse de son intégration dans le dispositif universitaire traditionnel ou de ses modalités pédagogiques, en étayant essentiellement le propos sur les travaux de Gibb (1992).

En conclusion, on soulignera qu'il faut du temps pour qu'une telle formation trouve sa place dans le système éducatif et que malgré cela, les premiers résultats sont encourageants et méritent d'être prolongés et développés.

[1] On peut citer la Direction de la Technologie du Ministère de l'Education nationale, le Ministère de l'Industrie via la Direction Régionale de l'Action PME-PMI (DARPMI), les Régions, l'Europe, les grandes entreprises, les communes, etc.

1. A PROPOS DE L'ESPRIT D'ENTREPRENDRE

Après avoir tenté de définir ce qu'est l'esprit d'entreprendre, on essaiera de montrer en quoi il correspond à une demande sociale actuelle avant de tenter un développement associant esprit d'entreprendre et enseignement.

1.1 Clarification du concept

L'esprit d'entreprendre (*entrepreneurial spirit*) ne doit pas être confondu avec l'esprit d'entreprise (*spirit of enterprise*). Récemment un débat au sein d'une Commission du Conseil National de la Création d'Entreprise (CNCE) s'est focalisé sur ces deux notions. Il en est ressorti que l'esprit d'entreprise semble renvoyer à un ensemble d'attitudes générales positives vis-à-vis de la notion d'entreprise et de celle d'entrepreneur.

L'esprit d'entreprendre est davantage relié à la prise d'initiative et à l'action. Les individus dotés d'un esprit d'entreprendre ont la volonté d'essayer de nouvelles choses ou de faire les choses différemment simplement parce qu'il existe une possibilité de changement (Block et Stumpf, 1992). Ces individus n'ont pas nécessairement l'intention ou le désir de créer une entreprise ni même d'avoir une carrière entrepreneuriale. A ce stade, ils veulent développer une capacité à composer avec le changement, expérimenter leurs idées et agir avec beaucoup d'ouverture et de flexibilité. Certains vont parfois plus loin et considèrent que l'esprit d'entreprendre consiste à identifier des opportunités et à réunir des ressources suffisantes et de nature différente pour les transformer en entreprises (Albert et Marion, 1997). Il nous semble que cette position doive être vue plutôt comme une des conséquences possibles de l'esprit d'entreprendre.

1.2 Les raisons qui rendent nécessaire le développement de l'esprit d'entreprendre

Pour s'adapter en permanence à toute modification de la donne concurrentielle, aux évolutions technologiques et aux besoins des clients, les entreprises visent à devenir de plus en plus « agiles » [1].

En fait, cela signifie qu'elles doivent être totalement réactives. Or cette réactivité renvoie directement, selon nous, au développement de l'esprit d'entreprendre dans la mesure où il consiste à :

- mettre le client au cœur de la stratégie, de l'organisation et de la mise en œuvre de cette stratégie par une « co-production » des biens et des services qui se développe,
- créer une culture de l'agilité en libérant les initiatives, en favorisant l'ouverture d'esprit, en impliquant les salariés dans les projets et en les formant,
- investir dans la technologie pour en faire une arme stratégique.

L'esprit d'entreprendre est au cœur des débats du management moderne. De ce fait, l'entrepreneuriat est actuellement un concept prisé dans de nombreux pays développés. En témoignent le nombre de publications spécialisées et plus généralistes qui traitent du sujet, qu'il s'agisse d'ouvrages ou de revues (Filion, 1997) ainsi que l'augmentation du nombre de formations plus ou moins dédiées (Fayolle, 1999).

Cet intérêt a pour origine le dynamisme perçu des entreprises à taille humaine, notamment en termes d'emplois. La grande entreprise n'est plus le seul modèle managérial et les PME plus flexibles, plus conviviales et créatrices d'emplois sont à nouveau un modèle recherché et utilisé (Léger, 1995). D'autant que la taille moyenne des entreprises diminue, ce qui permet à l'entrepreneuriat de prendre plus de place encore (Filion, 1997).

Par ailleurs, l'évolution culturelle (on parle de « contre-culture » ou de « post-modernisme ») incite les individus à entreprendre.

Le passage d'une société managériale à une société entrepreneuriale met au premier plan le rôle de la confiance car la crise du système managérial est largement liée à une perte de confiance (Marchesnay, 1998). Le développement d'un nouvel état d'esprit s'interprète alors comme un besoin de reconstruire des « ilôts de confiance » au travers de relations

[1] Voir l'enquête réalisée par Bain & Co sur les outils de management, 1988. L'Entreprise, n°163, avril 1999.

interindividuelles renforcées, dans un océan de relations anonymes « de marché ». En conséquence selon l'auteur, la petite dimension devient source d'avantage concurrentiel.

Tout cadre doit devenir porteur d'un projet et les modes de gestion des entreprises prônent le développement de l'autonomie, la capacité à prendre des risques et des initiatives, le sens des responsabilités, la capacité à identifier des opportunités créatrices de valeur, l'aptitude à la projection et la capacité à réagir et à résoudre des problèmes (Carrier, 1993 ; Fayolle, 1997). On retrouve ces aspirations au sein de structures largement répandues comme les centres de profit autonomes et les unités décentralisées que l'on peut aussi résumer en une maîtrise de la complexité, maîtrise du changement et maîtrise des échanges (Rudel et Marchesnay, 1998).

La fin du salariat et le développement de la pluri-activité et de l'activité professionnelle indépendante incitent les individus à se conduire comme des professionnels et les oblige, plus qu'auparavant, à être autonome et responsable (même à l'intérieur des grandes entreprises). Quelque soit son statut, chacun doit désormais se comporter comme un travailleur indépendant (Rochefort, 1997).

1.3 Esprit d'entreprendre et enseignement

De multiples interrogations s'adressent à l'enseignement de l'entrepreneuriat ou de l'esprit d'entreprendre. En l'absence de théories ou de paradigmes mobilisables dans le domaine (Mc Mullan et Long, 1990 ; Vesper, 1988), toute approche de conception et de développement de programmes d'enseignement passe par une réflexion centrée sur quelques questions clés.

La première concerne la pratique elle-même : « Peut-on enseigner l'attitude entrepreneuriale ? » (Neunreuther, 1979). La réponse est positive à condition de privilégier des situations et des contextes d'apprentissage cohérents avec l'objet de l'enseignement (Gibb, 1992 ; Neunreuther, 1979 ; Bouchikhi, 1991). 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.

D'autres problématiques cherchent à faire préciser la finalité de ce type d'enseignement, les objectifs poursuivis, les éléments de contenu ainsi que les positions et méthodes d'apprentissage (Béchard, 1994 ; Béchard et Toulouse, 1992 ; Gibb, 1992).

Il nous semble déterminant, avant d'aborder les questions relatives au QUOI (contenu) et au COMMENT (ingénierie pédagogique, stratégies et ressources), de répondre à deux points fondamentaux qui peuvent être résumés par les termes POURQUOI et POUR QUI.

Avoir précisé, sans ambiguïté, les objectifs et les publics concernés d'une part, et les objectifs en fonction des publics d'autre part nous apparaît de la plus haute importance. Aussi nous limiterons-nous à un développement autour de ces deux points.

Block et Stumpf (1992) identifient quatre types de publics : les entrepreneurs, les professionnels et sympathisants de la création d'entreprise, les intrapreneurs et les individus dotés (ou pour lesquels on veut développer) un esprit d'entreprendre. Les étudiants, dans leur grande majorité, appartiennent à ce dernier groupe. Le problème est d'autant plus complexe qu'une forte hétérogénéité règne au sein de ces différents publics. Vesper (1980) par exemple identifie pas moins de six catégories distinctes d'entrepreneurs.

En ce qui concerne les objectifs de l'éducation entrepreneuriale ou de la formation à l'entrepreneuriat, de nombreux auteurs se sont efforcés de mieux les définir. S'agissant des étudiants, Hills (1988) souligne l'importance de la compréhension des liens entre les différentes disciplines de la gestion et enfin de la connaissance des qualités entrepreneuriales. Block et Stumpf (1992) proposent, pour développer l'esprit d'entreprendre, la découverte et la structuration de la conduite entrepreneuriale, l'identification et la réduction des barrières à l'initiative entrepreneuriale (aversion au risque), le développement de l'empathie entrepreneuriale et l'évolution des perceptions et attitudes relatives au changement.

Albert et Marion (1997) proposent un modèle comprenant trois niveaux d'objectifs : sensibilisation, spécialisation et expérimentation.

Fayolle (1999) identifie trois familles d'objectifs reliés à trois situations distinctes susceptibles de concerner des étudiants. Dans le premier cas, il s'agit « d'éveiller » les

étudiants à l'entrepreneuriat et de développer plus ou moins leur esprit d'entreprendre. La deuxième situation doit permettre, à ceux qui le désirent, d'acquérir les outils techniques et les habiletés spécifiques à l'acte entrepreneurial, lesquels pourront être valorisés dans des démarches de création ou de reprise d'entreprise et dans des métiers en étroite relation avec l'entrepreneuriat. Le dernier cas est destiné à proposer un appui et une formation appropriés à des étudiants porteurs de véritables projets entrepreneuriaux.

L'expérience que nous allons décrire maintenant s'inscrit dans ces trois familles d'objectifs et le programme que nous avons développé vise à satisfaire les trois situations présentées.

2. PRESENTATION DE L'EXPERIENCE

Dans le cadre de la maîtrise de gestion de l'université Dauphine, les étudiants ont la possibilité de suivre un enseignement consacré à l'entrepreneuriat, appelé « Filière Entreprenariat ».

2.1. Positionnement de cet enseignement

En première année de maîtrise, les étudiants suivent tous le même tronc commun (marketing, comptabilité, finance, droit, etc.,).

En seconde année, ils ont la possibilité de se spécialiser dans un domaine particulier, sous la forme soit d'une Filière soit d'un Certificat plus un demi-certificat[1].

La spécialité dominante de l'université est la finance, avec des variantes telles que finance-fiscalité. Vient ensuite la spécialisation marketing avec là aussi des possibilités de coupler marketing et sociologie ou marketing et statistique. Les étudiants ont également la possibilité de suivre un cursus de gestion des ressources humaines, de contrôle de gestion, de logistique ou d'entrepreneuriat.

Cet enseignement « Filière Entreprenariat » correspond à un seul groupe d'étudiants compris entre 20 et 30. Ce choix correspond à une volonté d'excellence et de suivi individuel des étudiants qui requièrent des moyens importants en compétences spécifiques et en disponibilité.

2.2. Objectifs de l'enseignement

La filière vise à susciter et développer l'esprit d'entreprendre des étudiants. Cet esprit se retrouve dans la gestion de petites structures innovantes, d'entreprises à fort potentiel, dans la gestion de projets et in fine dans la création d'entreprises.

Pour aboutir à cet objectif, l'enseignement est généraliste centré sur la gestion de la petite entreprise, pluridisciplinaire et ancré sur les préoccupations du terrain, par des mises en situation autour d'un projet entrepreneurial. Les différents domaines de la gestion sont abordés et structurés de manière cohérente et complémentaire en partant de l'IDEE ….. pour aboutir à la construction d'un PROJET . Cette construction prend bien évidemment en compte le fait que la création d'entreprise peut être considérée comme un processus (Hernandez, 1995).

La construction du programme vise à favoriser la « connaissance créatrice » et de ce fait les méthodes pédagogiques sont variées : enquêtes, simulations, travail collectif et recherche d'information, jeux de rôle, étude de cas ou ateliers d'audit, sur lesquelles on reviendra. Il s'agit d'une formation-action.

Les étudiants admis dans ce cursus le sont après un entretien avec l'équipe pédagogique portant sur leur idée de projet d'entreprise et surtout sur leurs motivations pour entrer dans la filière.

2.3. Contenu de l'enseignement

La filière comprend 6 unités de valeur (UV) : les quatre premières visent à nourrir la cinquième qui porte sur la construction du projet de création. La pédagogie de projet vise une relation homme-projet dans le cadre d'un processus d'apprentissage.

[1] Une Filière représente 6 UV de 39 h chacune, un certificat 4 UV et un certificat plus un demi 6 UV également.

La dernière UV correspond à la vie après la création, c'est-à-dire au début du développement de la jeune entreprise.

Nous allons décrire les différentes étapes de notre enseignement.

- Première UV : validation de l'idée

La validation est double : elle porte sur le projet et sur le porteur du projet.

- Validation du projet : elle consiste en la vérification de la faisabilité du projet et s'appuie sur la méthodologie et la réalisation d'une étude de marché réelle réalisée par des groupes d'étudiants concurrents sur un sujet déterminé.

- Validation du porteur : il s'agit ici de l'évaluation du potentiel entrepreneurial des étudiants. Cet apport les aide à mieux se connaître et mieux connaître leurs préférences managériales tout en insistant sur l'importance des rapports humains dans les jeunes entreprises.

- Seconde UV : dimension commerciale du projet

Cet aspect traite à la fois des éléments de management des activités de services et de ceux de la vente et de la négociation.

- Management des activités de services : la « servuction » et l'ensemble des problèmes liés au marketing des services sont abordés pour sensibiliser les étudiants sur cet élément fondamental de la gestion des entreprises, d'autant que leurs projets se situent dans le secteur des services.

- Vente et négociation. Les principes et différentes formes de vente sont abordés et joués par les étudiants. Les différentes pratiques de négociation avec des partenaires tels que clients, fournisseurs, distributeurs ou banquiers sont analysées. Les relations avec les associés et collaborateurs sont également abordées.

- Troisième UV : dimension financière du projet

Cet aspect vise d'une part à renforcer les connaissances des étudiants en matière d'analyse comptable et financière des petites structures et d'autre part à les aider à élaborer leur business plan.

- Analyse comptable et financière des petites structures.

Le montage de la partie financière du business plan nécessite une compréhension complète des circuits financiers de l'entreprise. Il s'agit notamment des liens qui existent entre le résultat, la trésorerie et l'équilibre financier afin d'aboutir au plan de financement et au budget de trésorerie.

- Elaboration du business plan.

A partir de la connaissance des logiques des partenaires financiers et non financiers de la création d'entreprise, il s'agit de guider les étudiants dans la construction de la partie financière du business plan de leur projet. L'accent est mis sur la logique de construction et insiste sur l'aspect crédibilité des informations apportées.

- Quatrième UV : dimension administrative du projet

L'objectif est de sensibiliser les étudiants à « s'organiser en cas de … » problèmes juridiques fiscaux ou sociaux.

Sont abordés le choix d'une structure juridique optimale, les problèmes de responsabilité, les obligations essentielles du droit du travail ainsi que les relations avec l'administration fiscale et les différents régimes fiscaux et avantages liés.

- Ces quatre premières UV viennent alimenter la cinquième : le projet de création.

Les étudiants réalisent ici le montage complet de leur dossier de création d'entreprise, soumis à la critique permanente et constructive du groupe.

Un apport de connaissances concrètes et spécifiques aux projets vient compléter la construction des parties du dossier business plan complet qui est présenté oralement en fin d'année sous forme d'un « grand oral ».

- Sixième UV : évaluation et stratégie de la jeune entreprise

Pérenniser la création est une obligation et il convient ici de clôre notre enseignement en abordant les problèmes liés au développement de la jeune entreprise.

Un apport est réalisé en terme de méthodologie d'audit. Les questions spécifiques à un audit dans une jeune entreprise sont analysées et permettent ensuite aux étudiants de réaliser, par

petits groupes, l'audit d'une jeune structure. Cet audit fait l'objet de plusieurs rapports écrits et d'une soutenance orale en présence du chef d'entreprise concerné.

3. REALITES ET DIFFICULTES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ENTREPRENEURIAT

L'entrepreneuriat peut-il s'enseigner ? S'agit-il de contenus spécifiques ou d'attitudes favorisant la créativité et l'initiative ? Qui peut enseigner l'entrepreneuriat et dans quel contexte ? [1]

Ces questions renvoient à celle qui sépare l'inné de l'acquis. Les partisans de l'inné pensent que l'on possède –le plus souvent par héritage culturel au sens de Bourdieu- la fibre entrepreneuriale et qu'il ne sert à rien d'apprendre des techniques particulières.

Les tenants de l'acquis défendent au contraire l'idée que l'acquisition est possible, du moment quelle est adaptée et cohérente. « On ne peut apprendre à diriger qu'en dirigeant » (Bouchiki, 1991).

La juste réalité doit se situer entre ces deux extrêmes. Un peu « d'inné » ne nuit pas mais l'acquisition de connaissances n'est par ailleurs jamais superflue.

D'autant, comme le rappelle Gibb (1992) que l'enseignement de l'entrepreneuriat laisse une grande place à l'accumulation d'expériences, au développement de projets en mettant en œuvre toute une série de modes d'apprentissage particuliers tels que :

- L'apprentissage réciproque des uns par les autres (et pas seulement de l'enseignant),
- L'apprentissage en faisant,
- L'apprentissage par les échanges interpersonnels et le débat/discussion,
- L'apprentissage par la découverte guidée,
- L'apprentissage par les réactions de personnes différentes et nombreuses,
- L'apprentissage dans un environnement flexible et informel,
- L'apprentissage sous la pression d'objectifs à atteindre,
- L'apprentissage en empruntant aux autres,
- L'apprentissage à partir de ses propres erreurs,
- L'apprentissage en résolvant des problèmes.

Eduquer, développer le raisonnement et la curiosité des étudiants relèvent de toutes ces modalités (voir également Santi, 1994). Mais au-delà de ce constat et de cette confirmation, un certain nombre de questions se pose et ne simplifie pas la tâche des enseignants en entrepreneuriat.

Cette partie retracera les dits problèmes, questionnements et mises en garde alors qu'en conclusion on évoquera l'aspect positif de la formation.

3.1. Quel périmètre pour une telle formation ?

L'objectif final est la réalisation du *business plan* de chaque projet par l'étudiant (ou les étudiants) concerné. Pour y arriver, des méthodes pédagogiques innovantes et variées sont utilisées qui visent, au-delà du triptique classique « savoir, savoir-faire et savoir-être », à développer un esprit particulier chez les étudiants qui suivent ce cursus.

Dix ans d'expérience permettent de témoigner du réel changement de comportement au cours de l'année universitaire : gains en autonomie, initiative, prise en charge, acceptation de cahiers des charges, responsabilisation, capacité de réaction et d'anticipation.

Ce changement de comportement a, semble-t-il, deux origines.

La première vient de l'engagement véritable des étudiants (individuel ou collectif à deux) sur un projet réel de création d'entreprise qui les mobilisent totalement.

La seconde raison émane des activités connexes développées à côté de l'enseignement. Ces activités sont prises en charge par des groupes d'étudiants responsables de leur bonne réalisation.

Il s'agit par exemple de la création et de la mise à jour du site web de la formation, qui nécessite de négocier avec les responsables informatiques de l'université.

[1] Questions issues notamment des réflexions de JP. Béchard à propos du programme « Lancement d'une entreprise. Un programme, plusieurs adaptations », HEC Montréal, 1993.

C'est aussi la création et la mise à jour de la plaquette de présentation de la formation qui inclut création artistique et négociation avec un imprimeur dans le cadre d'un budget dédié par un sponsor. La présentation de la formation aux étudiants de l'année précédente incombe également à ce groupe.

C'est également l'entretien du lien avec les anciens étudiants (250 au total) par la mise à jour d'un annuaire et l'organisation d'un « Pot des entrepreneurs » chaque début d'année.

C'est enfin l'organisation, depuis quatre années, d'une « Table ronde » annuelle qui réunit autour de créateurs d'entreprises, ministres et spécialistes du domaine. La définition des thèmes, des intervenants ainsi que l'ensemble de la logistique (recherche de sponsors, création et envoi d'invitations, affichage et cocktail) sont de la responsabilité de ce groupe.

Mais cet engagement des étudiants pour accomplir une mission spécifique amène une première question : comment peut-on séparer enseignement et missions connexes ? ou plus précisément est-il possible de ne pas prendre en compte cet engagement dans l'évaluation de la partie enseignement plus traditionnel ?

L'apport énorme et bien réel que représente pour les étudiants le fait de s'investir dans ces missions et de montrer leurs réalisations à leurs camarades étudiants ainsi qu'à l'ensemble de l'université est-il suffisant en soi ?

Ce type d'enseignement, innovateur par rapport à l'ensemble des autres enseignements pose inévitablement ce type de problème à son responsable et à l'éq uipe pédagogique.

3 .2. Que note-t-on en entrepreneuriat ?

Dans le même esprit, se pose la question de la notation d'un projet de création. Doit-on noter l'aspect méthodologique, les avancées et questionnements des étudiants pendant sa construction ainsi que l'acquisition d'expériences réalisée pendant l'année ou bien l'unique faisabilité du projet ou bien tous ces éléments à la fois ?

De plus, quand il s'agit d'évaluer la faisabilité du projet, la difficulté est grande, même pour des professionnels rodés à ce genre de discipline. Evalue-t-on la croyance que l'on a de la réussite future du projet et dans ce cas l'aspect affectif du secteur et le degré de connaissance de celui-ci, de la clientèle et du type de montage affecte une partie du jugement ?. Ou bien évalue-t-on sur la base de critères professionnels dits neutres et comment peut-on être certain du bien fondé de son jugement alors que l'activité n'est encore qu'au stade du papier ?

Dans une discipline classique qui présente un problème à résoudre, l' évaluation porte sur le résultat obtenu. Ici, juger du résultat place l'évaluateur dans une position de juge et partie dans la mesure où il est aussi le facilitateur du bon déroulement du projet.

La seule évaluation qui ne pose pas ce type d'interrogation est celle des projets que les étudiants ont réellement commencé à créer en cours d'année et dont ils peuvent apporter la preuve de leurs premières réalisations. Mais le nombre de ces cas est extrêmement réduit.

3.3. « Vendre » aux étudiants des méthodes pédagogiques innovantes demande un marketing interne

En matière de pédagogie, des interrogations demeurent également. Dans cette formation, on l'a écrit, les étudiants travaillent individuellement ou à deux sur un projet réel de création en vue d'accélérer leur apprentissage par une mise en situation directe.

L'enseignement est opérationnel et vise l'acquisition de connaissances et d'expériences par le biais de « on fait ».

Des méthodes pédagogiques variées sont utilisées : étude de faisabilité réelle sur un sujet déterminé réalisée par des étudiants mis en concurrence, auto-diagnostic entrepreneurial et diagnostic du potentiel d'un jeune entrepreneur par petits groupes, observation et restitution d'éléments marketing spécifiques des activités de services, jeux de rôle individuels et collectifs de vente et négociation, simulation d'analyse comptable et financière sur tableur, construction du business plan financier de chaque projet à l'aide d'un logiciel, exposés et rapports sur des problèmes juridiques majeurs, préparation écrite du business plan complet et présentation orale devant un jury sous forme d'un « grand oral », rapports collectifs écrits d'audit d'une jeune entreprise et soutenance en présence du chef d'entreprise concerné.

Ces méthodes pédagogiques qui mettent en situation l'étudiant dans son processus d'apprentissage s'éloignent d'année en année de la pédagogie classique. Cela signifie que la part des cours traditionnels diminue significativement pour disparaître dans certains cas.

On se situe complètement dans la logique qui veut que l'on « s'éloigne nécessairement du paradigme de la bonne réponse pour en adopter un qui soit plutôt centré sur la recherche de nouvelles questions » (Carrier, 1998).

Le problème vient alors des étudiants qui ont un comportement a priori paradoxal d'autant que leur apprentissage est non linéaire et s'enrichit au grè des expériences individuelles. D'un côté, ils évaluent ce type d'enseignement d'une manière tout à fait positive et ce d'autant plus que l'année s'écoule et qu'ils prennent du recul pour juger. Mais d'un autre côté et spécialement en milieu d'année (pour les examens de février notamment), ils sont souvent déroutés par le fait qu'ils n'ont que peu ou pas de notes à réviser pour les examens. Cette différence par rapport à leurs autres enseignements et leurs habitudes des années antérieures les inquiètent, d'autant que prendre des notes à partir d'expériences collectives échangées n'est pas une habitude. Les notes sont encore souvent le résultat de l'écoute et de la compréhension d'un cours fait par un enseignant.

En effet et de par leurs expériences antérieures, les étudiants sont plus habitués à apprendre de leur professeur qu'à débattre positivement ensemble et apprendre des autres. Cette pédagogie est une nouveauté pour eux et sa mise en pratique requiert vigilance et insistance de la part de l'équipe pédagogique.

Cela signifie que l'on a obligation, en cours d'année, de convaincre les étudiants du sérieux de « l'apprentissage par les autres » par rapport aux pratiques plus traditionnelles.

Une difficulté pédagogique rencontrée vient également de la nécessité de mutualiser une acquisition de pratiques par des étudiants qui sont passionnés par leur propre projet et de ce fait, individualistes. Les enseignants doivent en permanence se soucier d'intéresser un groupe entier par l'expérience pas toujours reproductible d'un seul. Cela n'est pas une tâche simple. De même, l'apprentissage par l'échec et le tatônnement n'est pas chose évidente dans notre système éducatif.

3.4. Comment s'organiser dans le cadre réglementaire existant ?

La situation est similaire en ce qui concerne les examens. Est-il possible d'organiser des examens sur table classiques en matière d'entrepreneuriat ? La réponse est le plus souvent négative, surtout si les méthodes pédagogiques sont réellement innovantes. Dans ce cas, les examens ne peuvent être en décalage avec le contenu des enseignements tandis que la règle affichée par l'administration doit s'appliquer à tous.

Il convient aussi de noter la difficulté pour le responsable de la formation de sélectionner et entretenir le bon fonctionnement d'une équipe pédagogique composée essentiellement de professionnels extérieurs à l'université. Leurs compétences sont indispensables au bon déroulement du programme dans la mesure où ils sont spécialistes de leur domaine et en prise directe avec les problèmes réels en temps que chef d'entreprise. De plus, le corps enseignant n'est pas encore disponible en matière d'entrepreneuriat, discipline récente. En revanche, l'obligation du sens pédagogique et la concordance de leurs obligations avec le mode de fonctionnement de l'université (sans parler des conditions de rémunération) sont parfois difficiles à gérer.

3.5. Comment promouvoir en interne une formation à l'entrepreneuriat ?

Enfin, un autre problème vient de la perception qu'ont les collègues universitaires d'une telle formation, a-typique par ses méthodes pédagogiques et ses pratiques, innovante dans ses relations enseignants-enseignés et encore très récente en université. Cette perception interne n'a pas toujours été évidente, notamment au début, dans une université essentiellement focalisée sur les problèmes financiers et sur la gestion des grandes entreprises. Cette situation a largement évoluée d'autant que l'université s'engage très franchement dans la voie de l'entrepreneuriat dans le cadre du concours « Allègre » à la création d'entreprises innovantes

mais aussi des incubateurs et fonds d'amorçage qui rentrent dans la loi sur l'innovation du Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie en 1999.

La non-existence d'un corps d'enseignants spécialisés dans les domaines de l'entrepreneuriat représente également un frein à cette reconnaissance ; tout comme l'absence de cursus de recherche en 3° cycle (DEA).

En revanche, le passage du certificat (4 UV) à une filière (6 UV) pour compléter les divers aspects de la création a sans doute favorisé une certaine reconnaissance de cette formation, tout comme les données environnementales (peur du chômage, reconnaissance des petites structures et discours sur la création d'entreprise).

CONCLUSION : REALISATIONS ET BILAN

En dépit de toutes les interrogations et difficultés abordées dans la partie précédente, il est possible d'avancer, après dix années d'existence, que cette formation remplit ses objectifs.

La formation, même si elle peut encore être améliorée et notamment dans le rythme au long de l'année, donne satisfaction dans sa forme actuelle de filière dans le cadre d'une maîtrise de sciences de gestion (MSG), dans la mesure où elle couvre un certain nombre de domaines indispensables au processus de création d'entreprise et au développement de l'esprit d'entreprendre.

L'élargissement en filière a notamment permis d'aborder le problème de l'évaluation du potentiel individuel du créateur tout à fait important quand on sait que les capital-risqueurs évaluent d'abord le porteur du projet avant le projet. L'aspect vente et négociation a pu être ajouté car un des défauts majeurs des créateurs et des chefs d'entreprises est souvent le manque de savoir-faire en matière de relations commerciales. Le dernier volet supplémentaire est celui qui couvre les aspects administratifs, juridiques et fiscaux qui sont une nécessité pour quiconque veut se lancer dans les affaires.

Un des modes d'évaluation provient du regard qu'ont les autres enseignants d'une part et les étudiants d'autre part sur la formation.

Un argument milite en faveur d'une certaine reconnaissance en ce sens que des collègues universitaires de deux institutions d'enseignement (Strasbourg et Saint-Nazaire) se sont largement inspiré de cette configuration pour créer un nouveau cursus. Les collègues en interne ont progressivement intégré et reconnu cette nouvelle formation.

Les étudiants, après quelques mois ou années de recul jugent, dans l'enquête réalisée chaque année, leur formation pratique et complète et disent qu'ils se sentent bien préparés à affronter des situations professionnelles diverses, proches de l'entrepreneuriat ou de l'intrapreneuriat.

Et au-delà du nombre de créations d'entreprises réellement réalisées qui demandent un certain délai entre la fin de leurs études et le passage à l'acte, l'objectif en terme d'esprit d'entreprendre semble atteint.

Deux tiers des anciens étudiants annoncent leur intention de créer leur entreprise dans les cinq ans après la fin de la formation, ce qui est supérieur à tous les chiffres annoncés au niveau national quelque soit la source et renforce l'idée de l'esprit d'entreprendre.

Pour l'équipe pédagogique, les résultats sont aussi très encourageants, même si des améliorations sont toujours possible en matière de rythme et d'équilibre dans l'année notamment. Il est aisé de noter le changement de comportement des étudiants tout au long de l'année, dans le cadre à la fois des enseignements et des activités connexes. De ce point de vue, l'objectif en terme de développement de l'esprit d'entreprendre semble réellement atteint. Ils ont gagné en autonomie, prise de responsabilité, envie de dialogue et curiosité des choses, ouverture d'esprit et cela, même pour les plus réservés d'entre eux.

Pour certains autres cette formation, de par l'esprit qu'elle leur a insufflé, leur a permis de décrocher des postes à responsabilité dans des entreprises dynamiques. L'aspect valorisation du parcours professionnel est ici confirmé.

Enfin, le dernier point qu'il convient de souligner en guise de conclusion concerne le délai qu'il faut se donner pour qu'une telle formation s'institue, notamment dans l'université. Les écoles de commerce sont sans doute par tradition un peu plus réceptives.

Créer une formation à l'entrepreneuriat demande de s'intégrer dans une logique de long terme, sans attendre à très court terme (un ou deux ans), comme c'est souvent le cas, des retombées faciles à mesurer comme par exemple le seul nombre d'entreprises créées. D'autant que la création d'entreprise n'est qu'une des conséquences de tout un programme d'acculturation à l'esprit d'entreprendre qui demande un certain temps de maturation de la part des étudiants avant de passer à l'acte.

Le reconnaître et le faire admettre par les institutions au départ, c'est-à-dire avant de démarrer, permet au dispositif de se mettre en place sereinement et aux évaluations de rendre compte des progrès accomplis année par année.

A titre d'exemple, il serait judicieux de s'inspirer des travaux de Block et Stumpf (1992) qui traitent des problèmes d'évaluation en les insérant dans un schéma temporel d'au moins dix années après la fin de la formation, en termes de contribution à l'économie et à la société, de performance des entreprises et de satisfaction dans les carrières réalisées.

Annexe : La situation des jeunes diplômés créateurs

Witkowski par exemple (1999) note que les jeunes diplômés affichent un goût limité pour la prise de risque. Seuls 6% s'imaginent chefs d'entreprise. Plus précisément, 27% déclarent qu'ils créeraient « dans quelques années » alors que 37% l'envisagent « à très long terme » et 32% « pas vraiment ». De plus, les jeunes ayant une formation commerciale manifestent même un intérêt pour la création d'entreprise plus faible que les ingénieurs. L'auteur de l'étude en conclut que «derrière les déclarations de principe en faveur de la liberté d'entreprendre et de la flexibilité pointent des stratégies contradictoires et un attachement à une vision très française de l'économie, certainement peu aventureuse et avec l'ombre omniprésente de l'état » (p.203).

La situation est en fait contrastée. Les non diplômés (ou peu diplômés) ont soif de reconnaissance [1]. L'école de commerce donne le goût d'entreprendre mais parmi les jeunes diplômés, ceux qui passent à l'acte demeurent minoritaires. Les motivations de créer avant 25 ans sont le déclic parental, le besoin de satisfaire une passion et enrichir son CV différemment [2].

En 1994, selon l'Ifop-Ance, un étudiant sur quatre avait pensé créé son entreprise et 11% avaient en tête un projet même vague. Seulement 1,8% espéraient créer dans l'année. Une autre estimation Ance identifie 7000 étudiants par an qui créent leur entreprise, soit 3% des créateurs (Letowski, 1998).

42% des personnes de moins de 35 ans ont déjà eu envie de créer leur propre entreprise, mais 92% estiment que c'est difficile voire très difficile (Ipsos/Cnpf, septembre 1996).

Duchéneaut (1999) identifie qu'en 1998 7% des créateurs ont moins de 25 ans.

BIBLIOGRAPHIE

ALBERT Ph, MARION S, «Ouvrir l'enseignement à l'esprit d'entreprendre », Les Echos, 19/20 septembre 1997.

BECHARD J.P., « Les grandes questions de recherche en entrepreneurship et éducation », Cahier de recherche HEC Montréal n° 94-11-02, 1994.

BECHARD J.P., TOULOUSE J.M., « Essai de clarification des programmes de formation à l'entrepreneurship », Cahier de recherche HEC Montréal n° 92-09-01, 1992.

BLOCK Z, STUMPF S.A., « Entrepreneurship Education Research : Experience and challenge » in The State of the Art of Entrepreneurship, SEXTON D.L. and KASARDA J.D. Eds., Boston : PWS-Kent, 1992, pp.17-42.

BOUCHIKI H, « Apprendre à diriger en dirigeant », Gestion, novembre 1991, pp.56-63.

CARRIER C, « Peut-on enseigner la créativité, l'innovation et l'entrepreneurship ? », Colloque International Euro-PME, Rennes, 1998, pp.174-186.

[1] Selon une enquête Sofres pour le Ministère de l'Education nationale (1999), on note qu'un tiers des élèves interrogés déclarent la création envisageable avant l'âge de 30 ans et 17% manifestent une réelle préférence pour le statut de chef d'entreprise par rapport à celui de salarié.

[2] Enquête « Créer sa boîte à 25 ans », L'Entreprise n°148, janvier 1998.

CARRIER C, « Stratégies intrapreneuriales dans les petites entreprises », Revue Française de Gestion, septembre-octobre 1993, pp.96-103.

DUCHENEAUT B, « Portrait-robot et socio-styles des créateurs d'entreprises en 1998 », Euro-PME, janvier 1999.

FAYOLLE A, « L'enseignement de l'entrepreneuriat dans les universités françaises : analyse de l'existant et propositions pour en faciliter le développement », Rapport pour le Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie, 1999, 102p.

FAYOLLE A, « L'enseignement de l'entrepreneuriat : réflexions autour d'une expérience », Cahier de recherche 9708, EM Lyon, 1997.

FILION L-J, « Le champ de l'entrepreneuriat : historique, évolution, tendances », RIPME, vol 10, n°2, 1997, pp.129-172.

GIBB A., «The enterprise culture and education. Understanding enterprise education and its links with small business, entrepreneuriat and wider educational goals », International Small Business Journal, 11, 3, 1992.

HERNANDEZ E.M., « L'entrepreneuriat comme processus », RIPME, vol 8, n°1, 1995.

HILLS G.E., « Variations on university entrepreneurship education : an empirical study of an evolving field », Journal of Business Venturing 3, 1988, pp .109-122.

LEGER C, «Contribution des PME à l'évolution du management. Les PME de développement, nouveau modèle de développement des entreprises ? », 4° Conférence internationale de Management Stratégique AIMS, Paris, 1995, pp.632-647.

LETOWSKI A, « La création d'entreprise et l'entrepreneuriat en France », Observatoire APCE, 3/98, note NA 058.

Mc MULLAN W.E., LONG W.A., Developping new ventures : the entrepreneurial option, N.Y. : Harcourt Brace Jovanovich, 1990.

MARCHESNAY M, « Confiances et logiques entrepreneuriales », in Economies et Sociétés, Sciences de Gestion, n°8/9, 1998, pp.99-117.

NEUNREUTHER B., «Peut-on enseigner l'attitude entrepreneuriale ? », Enseignement et Gestion, nouvelle série n°11, 1979, pp.7-13.

PENROSE E., The theory of the growth of the firm, Blackwell, 1968 (1959).

ROCHEFORT R, Le consommateur entrepreneur, Ed. Odile Jacob, 1997.

RUDEL S et MARCHESNAY M, « Quelle formation pour un capitalisme entrepreneurial », Colloque international Euro-PME, Rennes, 1998, pp.3-12.

SANTI M, «L'entrepreneuriat : un défi à relever », in L'Ecole des Managers de demain, ouvrage collectif HEC, Economica, 1994, pp.401-422.

VESPER K.H., « Entrepreneurship Education », 1993, Entrepreneurial Studies Center, University of California, p.1.

VESPER K.H., « Entrepreneurial academics – How we can tell when the field is getting somewhere ? », Journal of Business Venturing vol 3 n°1, 1988, pp.1-10.

VESPER K.H., New Venture Strategies, Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall Inc, 1980.

WITKOWSKI D, « Grandes Ecoles : que tout change pour que rien ne change », in L'état de l'opinion 1999, Duhamel O et Méchet P, Sofrès/Le Seuil, 1999.

DIVERSITE DES PEDAGOGIES DE L'ENTREPRENEURIAT : L'EXEMPLE DE MONTPELLIER

MARCHESNAY Michel, est professeur à l'Université de Montpellier depuis 1970. I1 est également professeur-consultant a I'Agro-Montpellier.

Président de l'AIREPME (association internationale francophone de recherche en PME), co-directeur de la RIPME (revue internationale PME), il a fondé l'ERFI en 1975. I1 a publié une vingtaine d'ouvrages et près de 300 contributions, notamment dans Le domaine de l'entrepreneuriat et de la stratégie des petites entreprises.

ERFI, ISEM
Espace Richter, Avenue de la Mer BP 9659
34054 Montpellier CEDEX 1
Téléphone : 04 67 15 85 35
Télécopie : 04 67 15 85 10
EMail : erfi@isem.univ-montp1.fr

Résumé : L'objet de cette contribution consiste à souligner le fait que les interprétations du terme "entrepreneuriat" sont liées à la logique dominante : "ingéniorale" (technicienne), "managériale" (gestionnaire), "entrepreneuriale".
Ces logiques se retrouvent dans les établissements d'enseignement : écoles d'ingénieurs et établissements technologiques, filières de gestion et d'administration, organismes d'aide à la création et à l'innovation. Selon la logique dominante, le contenu et la forme de la pédagogie doivent se différencier.

L'auteur s'appuie sur sa propre expérience de lancement de programmes d'entrepreneuriat sur divers établissements montpelliérains pour illustrer son propos, en soulignant les problèmes d'adaptation. le plus concrètement possible.

INTRODUCTION : LA RESISTIBLE ASCENSION DE L'ENTREPRENEURIAT

C'est peu de dire que l'entrepreneuriat est à la mode ! Dans les sphères dirigeantes, il est de bon ton de se référer à "l'Entrepreneur", à "l'esprit d'entreprise", même si Flaubert pourrait ajouter à son dictionnaire des idées reçues : "La France (le Français) n'a pas l'esprit d'entreprise". Témoignent de cet engouement - assez inattendu dans un pays qui a effectivement eu plutôt tendance à magnifier les grandes manœuvres industrielles et les batailles financières - les nombreuses publications nouvellement apparues à l'étalage des kiosques.

L'enseignement supérieur n'est pas en reste. Comme le rappelait un article du Monde du 18 mai 1999, le nombre de formations supérieures consacrées à la création d'entreprises a été multiplié par dix en quatre ans ! Les enquêtes en cours devraient permettre de faire un premier bilan, tout provisoire d'ailleurs.

Une telle unanimité ne lasse pas d'inquiéter. On ne peut, en effet, considérer que la France ait été jusqu'ici une terre d'élection de l'esprit d'entreprise. Tocqueville va le chercher en Amérique, et de nos jours Fukuyama voit en la France l'archétype de la "société de défiance". Pire : alors que les années 8O avaient offert une sorte d'embellie en matière de création d'entreprises, le rythme en a continûment décru au cours de la décennie suivante. Pire encore : on se demande qui reprendra les entreprises, bien souvent très saines créées par les "baby boomers".

Il serait excessif de ramener le "verdict" à une position aussi caricaturale, les exemples d'attitudes entrepreneuriales abondent (pas seulement dans les entreprises à l'instar des Restos du Cœur), mais ces attitudes, ces aptitudes à créer, à innover, à prendre des risques, à mener à bien un projet, peuvent-elles s'enseigner ? Les enquêtes sur la création d'entreprises -notamment celle menée récemment , par EuroPME- montrent que la proportion de créateurs diminue avec la "hauteur" du diplôme. Les créateurs, "chasseurs" ou "chassés", sont le plus souvent en situation d'adversité même si le "nomadisme", au sens de Maffesoli, de la nouvelle génération implique l'acceptation du risque et un besoin d'accomplissement plus prégnant.

Il n'est pas contestable que l'attrait du diplôme réside dans la réduction de l'adversité c'est-à-dire dans la "chance" de trouver un emploi stable, sans risques, et d'autant plus légitimé que la peau d'âne est prestigieuse : en conséquence, si «l'âne » ne veut pas boire doit-on et peut-on développer un enseignement d'entrepreneuriat dans les établissements d'enseignement supérieur ?

A notre sens, la question pose un problème d'ordre idéologique pour de multiples raisons, bien explicitées par Philippe d'lribarne dans la "Logique de l'Honneur", La Société française a mis au premier plan la "Noblesse d'Etat" formée au sein des "Grands Corps", chargés de développer une logique "ingéniorale", de faire de notre économie un jardin à la Française. Au cours de l'Après Guerre s'est instauré une logique "managériale", qui viserait à faire de notre économie un jardin à "l'anglaise" se structurant en obéissant aux lois naturelles du marché : en témoigne le développement des Ecoles et filières universitaires de gestion, largement inspirées par le modèle anglo-saxon.

Pour des raisons de légitimité, les deux logiques ne se sont guère pénétrées : les enseignements de management restent largement embryonnaires dans les Ecoles d'Ingénieurs et de la Haute Administration jusqu'en 98 on apprend que les cours optionnels de management, en seconde année comptaient pour 3 % de la note globale à l'ENA. On peut alors se demander comment la logique entrepreneuriale va se positionner, quel sens et quelle importance lui seront accordés

Les éléments de réponse résident, à notre sens, dans une conception adaptée à l'objectif général du cursus au sein duquel le prosélyte va tenter de "faire passer le message". Il convient d'appréhender le problème pédagogique au "coup par coup", en fonction de la logique fondamentale de l'établissement. C'est ce que nous voudrions montrer dans les pages qui suivent, en nous appuyant sur notre propre expérience dans plusieurs filières et établissements montpelliérains -expérience qui vaut avant tout comme témoignage- à comparer avec des pratiques similaires

1. L'ENTREPRENEURIAT : UNE IDENTITE MULTIPLE

Comme nous avons tenté de le montrer dans l'Economica-Poche, le terme d'entrepreneuriat recouvre des réalités multiples et, en conséquence repose sur des représentations, puis des "présentations" très différentes. Les perceptions très variées se traduisent par une focalisation sur un aspect, au détriment des autres. Cette polysémie n'est pas sans inconvénients lorsqu'il s'agit de comparer des travaux, des opinions, des approches. Elle peut néanmoins faciliter l'insertion de la démarche dans des projets pédagogiques d'établissement, en se concentrant sur une acception particulière.

Cette multiplicité d'approches est largement liée au caractère transversal de ce que nous appellerons, peut-être avec quelque précipitation, la "discipline entrepreneuriat". En effet, les lectures de l'entrepreneuriat convoquent aussi bien des sociologues, des économistes, des "gestionnaires" (au sens large) que des psychologues (et des psychanalystes), des ethnologues. des historiens, des géographes, des technologues, des juristes, etc...

Cette transversalité est induite à notre sens par le caractère systémique et processuel d'un acte, d'une fonction fondée sur un état d'esprit. Nous pénétrons, ce faisant, dans le monde de la complexité, celui d'une épistémologie constructiviste, où la formation se fonde largement sur une heuristique articulée autour d'une logique d'action. Le processus de résolution de problèmes se fonde sur une approche globale, non réductrice (nous évitons à dessein le terme d'holiste et individualiste). A notre sens, les possibilités de généralisation empirique restent des plus limitées ; notons que nous rejoignons ici les interrogations relatives à la démarche stratégique et, sur un plan plus général, aux sciences sociales.

Toutefois, un certain nombre de constantes apparaissent, que l'on retrouve notamment dans les ouvrages récents en français sur l'entrepreneuriat, même s'ils privilégient le plus souvent une ou plusieurs des composantes

1.1 L'entrepreneuriat assimilé à l'entrepreneur

Nombre de recherches en entrepreneuriat se sont attachées à définir la notion d'entrepreneur. Un bon exemple nous est donné par les travaux de Boutillier et Uzunidis. L'entrepreneur peut être appréhendé de différentes façons :

- repérage historique d'individus "entreprenants", par exemple dans la révolution industrielle anglaise (Watt et Bolton) ;
- repérage théorique, notamment en économie, autour de la fonction de combinaison des facteurs de production (Say. Schumpeter. Casson. etc...) ;
- repérage sociologique, avec la lancinante question de l'existence ou non d'un "milieu" favorable à l'esprit d'entreprise ;
- repérage psychologique, axé sur la recherche de caractéristiques d'attitudes et d'aptitudes à l'entrepreneuriat.

De telles recherches sur l'identification de l''entrepreneur, au sens d'un idéaltype possédant toutes les vertus entrepreneuriales, constituent une avancée essentielle de la discipline. Malheureusement, la plupart des publications reposent sur une "vulgate de l'entrepreneur" fondée sur une généralisation empirique à partir de terrains particuliers. "L'entrepreneur" perd largement ses vertus entrepreneuriales, pour être simplement le chef d'entreprise, propriétaire-dirigeant de son affaire :

- le patron, (décrit par Charles Gide), détenteur d'un pouvoir statutaire plus que charismatique, au sens de Weber ;
- le dirigeant d'entreprise (PDG), non propriétaire, détenteur d'un pouvoir hiérarchique ;
- le grand patronat, ou la noblesse d'Etat rentre dans le moule de la logique managériale.

Il découle de ce glissement d'inévitables et dommageables contresens sur la formation à l'entrepreneuriat. Celle-ci ne peut par exemple se réduire à une sensibilisation aux problèmes spécifiques de gestion des PME, sous prétexte que le rôle de l'entrepreneur y est déterminant. En forçant le trait, on pourrait même prétendre que la logique entrepreneuriale se trouve en partie hors de la sphère des organisations marchandes, ce qui donne de l'intérêt, par exemple, à la mise en oeuvre de projets humanitaires par les élèves-étudiants. Sans doute faudrait-il utiliser le terme d'"entreprenant" pour les entrepreneurs mus par une "logique entrepreneuriale", que nous allons maintenant tenter de définir, sur la base de nos travaux personnels. Cette logique se fonde sur un processus comprenant plusieurs étapes ;

- la disposition d'un capital à mobiliser. On pense immédiatement à des capitaux financiers, propres ou fournis par les "capitalistes" (famille, financiers, etc.). Mais on y inclut de plus en plus le capital de connaissances, de savoirs propres à l'entreprenant. Celui-ci aspire à créer de la "richesse", à valoriser les capitaux et son propre "capital" (il « s'investit » dans son projet). L'affect joue donc un rôle éminent dans cette phase, laquelle comporte une part de risque important et souvent difficilement maîtrisable intellectuellement (et ceci d'autant plus que le projet est entrepreneurial) ;
- cet investissement implique l'engagement de ressources matérielles, humaines, financières, de connaissances... et de temps. Ces ressources sont organisées pour être performantes : l'entrepreneur est ici gestionnaire mais ce n'est pas sa fonction unique voire essentielle (on peut dire qu'un "bon" entrepreneur délègue cette fonction à des collaborateurs salariés). I1 est donc délicat d'assimiler l'enseignement de 1'entrepreneuriat à la gestion de petites entreprises, purement et simplement ;
- l'entrepreneur est avant tout innovateur : il crée de l'incertitude, espérant en retirer une rente d'innovation. Cette dernière peut être plus ou moins radicale, plus ou moins rentable. Mais l'essentiel est cette volonté de distinction, la concurrence est alors considérée comme l'art de cultiver sa propre différence. On retrouve ici la fonction schumpétérienne d'entrepreneur ;
- enfin, le processus doit aboutir à une valorisation du capital investi, ce que l'on appelle la création de richesse. Il faut donner à ce terme une acception extensive, comme l'a tenté Dominique Méda. En l'occurrence, l'entreprenant. dont l'affect le porte à assumer le risque, dont l'intellect le porte à rechercher la performance, vise l'efficace, ce que nous appellerons l'effect, son approche des choses repose sur une praxéologie. L'atteinte satisfaisante de ses aspirations sera fonction du niveau recherché, mais aussi de la nature même de celles-ci.

Au total, on retrouve la triade risque-incertitude-profit dégagée par Knight, mais aussi la relation triadique entre l'affect, l'intellect et l'effect.

1.2 L'entrepreneuriat assimilé au créateur et à la création

La focalisation sur l'acte de création d'entreprise trouve de nombreuses explications :

- en premier 1ieu, il s agit d'un "passage à 1'acte" fortement affectif venant concrétiser la volonté d'investissement du créateur ;

- en second lieu, la création implique toute une démarche intellectuelle, d'organisation du projet, d'engagement de moyens. Cette démarche peut se rationaliser au travers de procédures, de techniques détenues par les organismes d'aides à la création ;
- en troisième lieu, la démarche de création nécessite de s'interroger sur l'effect, c'est-à-dire sur le niveau de performance escompté.

La création permet de mettre en relation le créateur, son idée et le projet. On peut alors, comme le fait Pendeliau, s'interroger sur le "bon profil" du créateur d'entreprise. On peut également, comme le fait Sylvie Sammut, focaliser l'attention sur la phase de démarrage. Une majeure partie de la recherche entrepreneuriale est dévolue au "new venturing".

Cet intérêt n'est pas toutefois uniquement scientifique. Préoccupés par la création d'emplois, les Pouvoirs Publics ont instauré un arsenal effrayant de mesures et d'institutions chargées d'aider, d'accueillir, d'observer, de promouvoir la création et les créateurs. Au niveau des pays industrialisés, le problème est suffisamment préoccupant pour que l'OCDE y ait consacré de nombreuses études, notamment un état de l'entreprenariat -sic- dans les pays-membres, c'est-à-dire un bilan des créations d'entreprises, et des politiques des Etats.

I1 est vrai que nombre de formations à l'entrepreneuriat repose sur cette assimilation. En fait, une telle conception pédagogique réduit fortement la dimension du problème. Ce faisant, elle risque de ne toucher qu'une faible proportion des étudiants et élèves, peu d'entre eux envisage de créer une affaire à leur compte à la sortie (de ce point de vue, un enseignement sur la gestion des petites organisations risque d'être plus utile). De plus, elle exclut du champ tous les problèmes de développement de l'esprit d'entreprise au sein d'unités existantes, reprises d'affaires, unités autonomes (la notion de développement de projets est sans doute plus utile, dans cette optique). Enfin, une telle pédagogie ne fait pas nécessairement apparaître les problèmes liés au démarrage, puis à la montée en compétitivité (l'étude de "jeunes entreprises" est alors la bienvenue).

Cette opinion ne peut être considérée comme une critique "objective" puisque, dans les enseignements que nous avons créés, l'étude de la création est largement abordée, comme on le verra. Disons plutôt qu'elle reflète notre perplexité.

1.3 L'entrepreneuriat assimilé à l'innovation

Nombre de travaux assimile l'entrepreneur à l'innovateur. Schumpeter est régulièrement invoqué - même si, en fait, celui-ci a parlé avant tout de la fonction d'introduction de nouvelles combinaisons productives, par des individus (le plus souvent collectivement ou successivement), puis par de grandes organisations managériales.

Au-delà des raisons théoriques, cette assimilation obéit à des raisons de politique industrielle:

- la création et la diffusion d'innovations, surtout dans les secteurs en émergence, apparaît comme un impératif industriel ;
- l'entreprise innovante est considérée comme plus performante *a priori*. On sait que cette opinion mérite d'être fortement nuancée, car 1es chances de pérennisation sont, dans les secteurs hautement turbulents, réduites. De même, l'introduction d'innovations induit des changements organisationnels parfois traumatisants ;
- les systèmes d'aides aux entreprises innovantes sont particulièrement développés, ce qui implique une très forte légitimation de l'innovation.

On comprend, dès lors, que les formations technologiques et ingéniorales cherchent à développer des systèmes incitatifs à la création d'entreprises innovantes au sein même des établissements. La référence serait les districts nord-américains, route 128 et Silicone Valley.

Plusieurs publications récentes attestent de cet intérêt pour l'incubation de jeunes entreprises innovantes, projetées par des élèves-ingénieurs sur le site, ou dans le district. Une étude, menée sous l'égide du Ministère de l'Industrie, expose ainsi les conditions mises au développement de l'entrepreneuriat dans les écoles d'ingénieurs, en suggérant des programmes de formation relatifs à la création d'entreprises en milieu innovateur (selon la terminologie du GREMI - notion au demeurant très discutée).

Même si la CODIGE appuie très fortement les initiatives de développement de formations à l'entrepreneuriat en milieu ingénioral il convient, de prendre en compte les observations suivantes :

- au plan de l'affect, on peut penser que peu d'élèves manifestent une forte propension à la prise de risques sur un projet entrepreneurial, pour de multiples raisons : choix de la carrière d'ingénieur, milieu d'origine, esprit analytique et "rationnel", etc. ;
- au plan de l'intellect, la démarche scientifique est logique et analytique alors que la démarche stratégique est systémique et heuristique. De plus, l'élève-ingénieur le plus souvent ne maîtrise pas les outils et techniques propres à "rationaliser" la décision entrepreneuriale, dans les domaines de la gestion, de l'économie et de la sociologie des organisations. Ces enseignements restent marginaux, car ils sont au mieux considérés comme complémentaires de la formation ingéniorale ;
- au plan de l'effect, l'élève-ingénieur est surtout préoccupé de la performance technologique des activités à mettre en place, au détriment des aspects de rentabilité et d'apprentissage par exemple.

Ces quelques observations sont tirées de notre expérience personnelle. Elles rejoignent les difficultés rencontrées par les Ecoles et Instituts. En revanche, les sites peuvent accueillir des créateurs plus mûrs, anciens élèves, créateurs porteurs d'un projet à forte teneur en technologies nouvelles, etc.

1.4 L'entrepreneuriat assimilé à la petite entreprise

Dans la littérature relative à l'entrepreneuriat, la petite entreprise voire la TPE jouent un rôle éminent. Cette idée reçue rejoint celle selon laquelle la créativité et l'innovativité passent par la constitution d'un tissu de petites entreprises, comme on peut le lire dans les thèses régulationnistes et post-fordistes. En particulier, la valorisation des activités intellectuelles, liée à la tertiarisation des économies développées privilégierait les unités de petite dimension.

Une autre argumentation s'appuie sur le système de gestion propre à la petite entreprise, celle-ci est plus adaptative, plus prompte à saisir les opportunités que les grandes machineries managériales (bureaucraties professionnelles). De plus, le rôle de l'"entrepreneur" (avec toutes les ambiguï tés de ce terme) y est déterminant, et il ne peut réussir que s'il est animé d'un "esprit d'entreprise", etc.

Une assimilation pure et simple de l'entrepreneuriat à la petite entreprise nous parait toutefois dangereuse et pernicieuse.

D'abord, nombre de petites entreprises du secteur marchand sont animées d'un esprit d'entreprise, au sens où nous l'avons défini, relativement faible, ou au moins partiel. Dans des publications récentes, nous avons élargi notre distinction PIC-CAP, laquelle différenciait déjà les patrons animés par une logique patrimoniale de ceux mus par une logique entrepreneuriale (prise de risque, activités innovantes, rente d'innovation et fort besoin de réalisation). Nous avons été conduit à distinguer les "isolés", les "notables", les "nomades" et, enfin, les « entreprenants ». Au demeurant, cette typologie rejoint plusieurs travaux concomitants (EuroPME, CEREQ) cités *in fine*. Ce faisant, il nous est apparu que l'esprit d'entreprise n'était, ni une condition nécessaire, ni une condition suffisante, pour que la petite entreprise (gérée par un propriétaire-dirigeant) se pérennise, se rentabilise, soit compétitive. I1 existe d'autres types de rentes (de situation, de différenciation, ricardienne, etc.) et bien d'autres aspirations possibles.

En fait, les enquêtes révèlent que les petites entreprises peuvent être gérées de bien des façons, au point que certains (Olivier Torrès) ont parlé de "dénaturation" du modèle canonique de "LA" PME. On peut même penser que le type "entreprenant", avec son mode de gestion très spécial, constitue une exception.

Ensuite, le phénomène entrepreneurial se développe en dehors de la petite entreprise. On pense immédiatement aux travaux de Bartlett et Goshal sur l'"entreprise individualisée", au sein de laquelle on procéderait à une descente de l'esprit d'entreprise dans tous les échelons de l'hyperfirme - avec toutes les réserves d'usage, manifestées notamment par Le Goff. Mais on doit également songer à toutes les organisations du secteur non marchand, d'abord, comme le fait Drucker dans les services publics (Universités, hôpitaux, etc.) mais aussi dans les activités culturelles et sportives, dans le secteur associatif. Au demeurant, nombre de formations professionnalisantes (IUP, DESS, mastères, etc.) abordent cet aspect.

1.5 L'entrepreneuriat assimilé à l'esprit d'entreprise

Nos remarques précédentes évoquent l'assimilation de l'entrepreneuriat à une composante psychologique, voire socioculturelle qui définirait les conditions d'existence et de développement d'un "esprit d'entreprise". Là encore, nous souhaiterions tempérer cette approche, notamment dans ses conséquences pédagogiques.

Au plan individuel, les manuels regorgent des "traits de caractère" supposés appartenir à la personne qui "entreprend". Guy Pendeliau, dans son ouvrage sur le profil du créateur, en fournit une liste quasi-exhaustive. Toutefois, force est de constater que les traits profonds de la personnalité de chaque individu, qui déterminent largement sa motivation, au travers de ses pulsions, sont (sans nul doute heureusement) indécelables à l'aide de tests. D'autres notions sont également difficilement appréhendables, ainsi la propension au risque (largement ramenée au *locus of control*, faute de mieux).

Une telle approche a également l'inconvénient de privilégier l'inné (y compris socioculturel..) au détriment de l'acquis, c'est-à-dire de l'apprentissage. Par ce terme, nous entendons le processus essais-erreurs d'acquisition d'expériences, bien plus que celui d'acquisition de connaissances, lequel apparaît plutôt comme une conséquence que comme une cause de la démarche entrepreneuriale.

La question centrale est donc bien de savoir si l'on veut enseigner l'esprit d'entreprise, au sens où l'on modifierait les traits de caractère, la personnalité des auditeurs, pour leur insuffler l'esprit d'entreprise. Cet aspect messianique de 1'enseignement peut rebuter nombre de collègues même prosélytes.

La question peut être également abordée sous l'angle sociologique, au sens large. Par exemple, on peut se demander si certaines communautés, certains territoires, certains secteurs d'activité, etc. ne verraient pas souffler davantage l'esprit d'entreprise. Les exemples pour soutenir cette thèse ne manquent pas. Toutefois, on peut opposer des thèses inverses, qui privilégient le tempérament individualiste, voire en réaction avec le milieu d'appartenance. Par ailleurs une thèse tend à se développer selon laquelle les milieux dits "innovants' auraient tendance à se reproduire, à bloquer les innovations "hors normes", non conventionnelles. L'esprit d'entreprise se déplacerait alors hors du territoire. De plus, l'entrepreneur "émigrant" vers un autre territoire (site, secteur, etc.) pourra bénéficier d'une rente d'innovation sur le marché d'accueil.

Ces quelques remarques nous confortent dans le sentiment d'une extrême complexité de la tâche qui attend l'enseignant en entrepreneuriat. En particulier, il ne peut espérer disposer *a priori* d'un auditoire sélectionné sur la base de traits de caractère, voire de personnalité, ou de propension psychologique à l'esprit d'entreprise. *A priori*, mais aussi *a posteriori* car il ne peut augurer de l'aptitude de chacun à mener à bien un projet entreprenant, que ce soit d'ailleurs un projet personnel, ou au sein d'une organisation marchande ou non marchande. De même, il ne peut guère cibler son action pédagogique sur telle communauté, tel territoire, tel secteur, qui seraient considérés *a priori* comme plus entreprenants. Bien entendu, tout contre-exemple nous ravirait.

1.6 L'entrepreneuriat et l'aide aux entreprises

Une grande partie de la "littérature", de l'écrit consacré à l'entrepreneuriat porte sur le système d'aides à l'entrepreneuriat. Celui-ci est alors entendu avec les différentes acceptions que nous venons d'évoquer : le créateur, l'innovateur, le porteur de projet, mais aussi la petite entreprise, le secteur et le territoire.

On ne s'étonnera pas que la France dispose en la matière d'un arsenal surabondant, caractérisé par une diversité de mesures impressionnante. Mais, comme le montre l'étude citée de l'OCDE sur l'entrepreneuriat, on retrouve dans tous les pays industrialisés la même panoplie d'incitations, avec les mêmes intentions : favoriser la création, les emplois, l'innovation, le développement local, l'exportation, etc. II convient de surcroît de prendre en compte les multiples dispositifs locaux et territoriaux, mais également par secteur d'activité.

La plupart de ces mesures ne sont pas exemptes de visées politiques, en conséquence, elles reposent bien souvent sur des idées reçues à propos de l'entrepreneuriat. Citons-en quelques-unes :

- l’entreprise doit innover (combien en sont mortes ?) ;

- l'entreprise doit créer des emplois (mais on lui conseille en même temps d'externaliser...) ;
- il faut développer l'esprit d'entreprise "qui manque tant en France" ;
- il faut aider les petites entreprises à trouver des capitaux ;
- il faut inciter les PE et TPE à croître.

De façon générale la puissance publique tend à se reposer sur une notion générique de "PME" vouée, soit aux Gémonies (le "capitalisme de papa") soit au pinacle (le "fer de lance de l'économie de demain"). La préférence est accordée aux procédures et aux mesures entrant dans le carcan de l'Administration. Or, le processus entrepreneurial, individualiste, innovant, s'intègre difficilement dans cette logique : en témoignent les difficultés d'immatriculation à l'INSEE, avec des anecdotes savoureuses..

Il va de soi qu'une partie de la pédagogie de l'entrepreneuriat est constituée par l'évocation de ce type de mesures. Mais il serait dangereux de laisser penser que celles-ci incitent à, voire créent l'esprit d'entreprise. Même s'il convient de les commenter avec précaution. les enquêtes laissent entendre que les primes et autres sollicitations n'ont joué qu'un rôle de support, quand elles n'ont pas couru au secours de la victoire !

A notre sens, la même prévention vaut pour les mesures dites de développement local. David Storey a particulièrement bien montré pour la Grande-Bretagne leur impact tout relatif. En témoignent, pour la France, les discours amphigouriques sur les "technopoles"… comme nous 1'avions montré dans une étude OCDE sur le transfert technologique. De façon générale, force est de constater que les "centres de transfert" et autres "pépinières" ne touchent qu'un nombre limité de projets dont, tout de même, 20% échoueraient encore dans les cinq ans ..

Au total, il nous apparaît personnellement, sans grande originalité, que la notion (matière, discipline, programme ?) dite d'« entrepreneuriat » constitue un ensemble multiforme. Il est remarquable de constater que les travaux de recherche, comme les programmes de formation (initiale ou continue) mettent l'accent sur un ou quelques aspects de cette réalité complexe. Ce fractionnement ne va pas sans poser la question de la constitution de l'entrepreneuriat comme discipline à part entière, discipline au demeurant fortement traversée par des courants disciplinaires divers.

Si l'on prend maintenant le seul courant « gestionnaire », nous allons montrer que la « gestion » voire le « management » ou la « stratégie » entrepreneuriale pâtissent de cette même divergence d'interprétation sur les fondamentaux de la discipline. Nous le ferons en nous appuyant sur notre expérience personnelle sur le site de Montpellier. Nous n'évoquerons pas d'autres expériences pédagogiques menées en Espagne (Gérone) et au Québec (Trois-Rivières).

2. L'ENTREPRENEURIAT : UNE PEDAGOGIE DIVERSIFIEES

2.1 L'impact des logiques d'action

Dans les pages précédentes, nous avons mis en valeur la forte diversité des approches de ce champ pluridisciplinaire que constitue l'entrepreneuriat. Il ne peut en découler logiquement une même diversité dans les pédagogies.

Cette diversité tient d'abord à l'origine disciplinaire des intervenants, depuis l'économiste et le gestionnaire, en passant par le psychologue et le sociologue. Il va de soi que chaque contribution disciplinaire est source d'inappréciables synergies : un travail d'équipe offre des voies pédagogiques dont on commence seulement a saisir l'intérêt.

Mais, au-delà de ce kaléidoscope de disciplines se pose un problème plus prégnant : la conception d'un programme pédagogique d'entrepreneuriat est largement structurée autour de la logique d'action de l'organisation qui le met en œvre.

Or, nous postulons qu'il existe dans notre Société trois logiques de légitimation d'importance variable :

- prédomine ce que nous appelleront la logique "ingéniorale", fondée sur des valeurs techniciennes. Elle accorde la prééminence à la rationalité substantive, à la démarche logico-mathématiques, avant tout analytique. Comme l'ingénieur qui conçoit la construction d'un pont, il est "impensable" que la solution choisie (évitons le terme d'optimale) n'ait pas été "pensée", en sorte que le dernier élément du tablier s'ajuste parfaitement. Au-delà de la conception, l'exécution

s'appuie sur des techniques sans cesse améliorées, relevant de la technologie, et reposant sur des procédures préétablies et ordonnancées. Or, il est avéré que cette logique ingéniorale tient, dans notre pays, le haut du pavé. Les "élites" sont sélectionnées sur leurs capacités analytiques au sein, notamment, des Ecoles d'Ingénieurs. Les saint-simoniens ont contribué à accorder à cette logique de l'ingénieur ses lettres de noblesse, en l'occurrence la noblesse d'Etat ;

- mais, au cours de la seconde moitié du vingtième siècle, sous l'influence des Etats-Unis, s'est développée la logique managériale. Dans sa version "design school" elle n'est pas sans analogie avec la logique ingéniorale : la rationalité instrumentale de type I-M-C, se fonde sur la détection du problème, l'application des méthodes "scientifiques" appropriées puis le choix de la solution optimale : n'oublions pas que les pères du "management scientifique" (Taylor, Fayol) étaient ingénieurs.

S'il est vrai que, à partir des années 75, la logique managériale s'est efforcée d'introduire la résolution de problèmes complexes, les méthodes de management restent fondamentalement axées sur la recherche de la meilleure solution - ce que Simon appelle le "solving process". Le management stratégique, par exemple, reste largement procédural, les contributions axées sur le processus heuristique de détection, plus que de résolution de problèmes, restant somme toute marginales.

Cette vision très analytique des choses s'est traduite par une spécialisation croissante des disciplines de management, ce que Mintzberg appelle les "cheminées". Chaque enseignant s'octroie un pré carré, dont il ne sort généralement qu'avec la plus grande réticence. Et il est effectivement devenu quasiment impossible de conserver une vision globale de l'avancement de chaque discipline de management.

Dans notre Société. la montée en légitimité du management s'est faite au travers des "Grandes Ecoles de Gestion". Mais, si l'on prend le "Who's Who" des grands dirigeants, force est de reconnaître qu'ils proviennent essentiellement des grandes Ecoles d'Ingénieurs... y compris par la voie de l'ENA, où jusqu'ici, l'enseignement de management, optionnel, ne comptait que pour 3% de la note globale !

Au cours des deux dernières décennies, maints événements semblent avoir favorisé dans notre pays le développement de l'esprit d'entreprise, qui fonderait ce que nous appellerons une logique entrepreneuriale. Effectivement, les discours, les ouvrages, les recherches se multiplient. Mais cette logique a-t-elle acquis droit de cité, confère-t-elle à ceux qui s'y plient une réelle légitimité ? Est-elle bien entrée dans les mœurs ?

La logique entrepreneuriale privilégie la prise de risque individuelle, la recherche de l'innovation, l'acceptation du changement. Elle repose sur des processus (cognitifs, d'apprentissage, de résolution de problèmes). Elle nécessite une approche globale de la gestion de chaque projet, et une implication forte de son concepteur lors de la mise en œuvre, avec de multiples rétroactions adaptatives.

2.2 L'impact du contexte local

L'énumération rapide de ces trois logiques fait apparaître des incompatibilités fondamentales entre elles. Or, les établissements formant des ingénieurs (techniciens) et des managers (gestionnaires) souhaitent développer des modules, filières, formations diplômantes, etc. en entrepreneuriat. La CODIGE y accorde le plus grand intérêt et, effectivement, les enseignements se multiplient. Mais est-on assuré que les compétences existent pour développer de tels programmes ?

Il va de soi que 1'Académie peut permettre d'éclairer le débat. Mais de façon plus immédiate, on peut, tel Fabrice à Waterloo, commenter ce que nous avons vécu sur plusieurs "champs de bataille" montpelliérains, à savoir : un IUP de Gestion, une MSTCF, une maîtrise Sciences Eco., une U.A. à l'Agro Montpellier.

Il convient d'emblée de remarquer que les enseignements d'entrepreneuriat sont le prolongement de ceux effectués en stratégie, focalisés sur la petite entreprise, depuis le début des années 80. Cela induit une forte assimilation à la petite entreprise et à son propriétaire - dirigeant.

Au demeurant l'intérêt manifesté par notre équipe de recherche ERFI à l'égard de la petite entreprise et de la création est ancien. Les travaux sur la dépendance, sur l'hypofirme sont initiés au milieu des années 70. Au cours des années 80, des relations étroites sont établies au niveau

international avec des équipes spécialisées en entrepreneuriat - notamment Trois-Rivières. Toutefois, deux axes sont privilégiés : l'impact sur l'analyse stratégique, et plus largement, la PME . Il est évident que ces orientations se reflètent dans notre conception des enseignements d'entrepreneuriat.

Au fil des années, voire des décennies, l'ERFI a apporté de multiples contributions dans le domaine : thèses, ouvrages, articles, communications, rapports d'étude, etc. II s'est ainsi constitué une équipe, même si un grand nombre d'erfistes ont été promus dans d'autres Universités ou se sont spécialisés dans les disciplines de management..

L'intérêt manifesté par l'ERFI en matière de PME est lié certainement au contexte local. Après la venue de l'usine IBM (en pleine déliquescence) dans les années 60, on assiste à une multiplication de petites et moyennes entreprises telle que Montpellier est régulièrement citée comme une des villes les plus dynamiques de France en matière de création d'entreprises ; le terrain d'étude est donc tout trouvé. Mais par exemple il diffère sensiblement d'autres territoires. à vocation industrielle et technologique plus affirmée, comme Lyon ou Grenoble, ou en voie de rapide reconversion (Lille et Flandres, Metz Nancy et Lorraine). Par ailleurs le Languedoc-Roussillon pâtit de l'excroissance montpelliéraine. Or. celle-ci repose largement sur l'arrivée d'entrepreneurs "étrangers" à la Région, ce qui s'explique par un faible esprit d'entreprise (poids de la rente agricole et foncière, des emplois publics). De plus, Montpellier apparaît largement comme une "grosse tête" (forte capacité technologique) avec un corps malingre (tissu industriel peu dense), ce qui limite l'impact des politiques d'aide à l'entrepreneuriat.

Ce contexte méritait d'être brièvement rappelé, car on peut légitimement penser que l'"esprit des lieux" l'emporte ici sur l'"esprit des lois" c'est-à-dire des réglementations nationales ou régionales, à vocation holiste. Ainsi les problèmes d'entrepreneuriat sont différents sur l'axe Nîmes-Alès, zone industrialisée en voie de reconversion. Et que dire de l'axe Béziers-Narbonne ou Perpignan ?

2.3 L'enseignement en Maîtrise IUP de Sciences de Gestion

La MSG a été créée en 1971. Elle a par la suite pris le statut d'IUP (intitulé "Ingénierie du Management" - titre qui augure mal de l'introduction d'une logique entrepreneuriale !).

L'option "Entrepreneuriat et Gestion de PME" a été créée il y a trois ans. L'idée était de faire bénéficier les étudiants des retombées des travaux réalisés pour l'essentiel à l'ERFI. Il s'est donc agi d'un travail d'équipe.

L'ensemble du module comprend 120 heures, divisées en deux semestres de 60 heures.

Le premier semestre comprend deux parties :

- la première partie comprend une sensibilisation et une introduction générale à l'entrepreneuriat, mais également à la spécificité de la direction des PME. L'accent est mis sur la spécificité de la démarche en matière de processus de prise de décision (PPD), en s'appuyant sur une grille d'analyse stratégique que nous avons expérimentée en entreprise ("grille MM"). L'étudiant se familiarise, au travers de petits cas de quelques pages, à l'appréhension de situations complexes. La grille met en effet en relations les quatre pôles interactifs « buts-activités-organisation-environnement ». Sur chacun de ces pôles, sont proposées des typologies auxquelles l'étudiant peut se référer. Cette séquence est fortement connectée avec le cours de management stratégique dispensé par ailleurs. Deux risques apparaissent à ce stade: l'assimilation de l'entrepreneuriat à la petite entreprise, l'assimilation de la démarche entrepreneuriale à de la stratégie ; cette année. le cours sera donc élargi à une présentation plus générale de l'entrepreneuriat, avec l'aide de Olivier Torrès. En effet, le renvoi pur et simple à l'Economica-Poche sur l'entrepreneuriat ne garantit pas que les étudiants aient consenti à cet effort de lecture ;
- la seconde partie comprend une approche des problèmes de gestion envisagés sous l'angle de leur spécificité. L'aspect PME est donc largement privilégié. Les intervenants sont des membres de l'ERFI ayant réalisé des travaux dans le domaine : Guy Pendeliau (profil du créateur), Sylvie Sammut (création-démarrage), Gérald Naro (contrôle-GRH), etc. Des domaines moins explorés sont également abordés, comme le marketing entrepreneurial (Anne Mione), le transfert de technologie (Catherine Belotti), le positionnement concurrentiel (Marion Polge), les effets de réseaux (Christophe Leyronas), la démarche qualité (Karim Messeghem) etc. Sont également impliqués des chercheurs non erfistes travaillant par exemple sur le financement (Jean-Pierre

Coudert) ou la logistique (Gilles Paché). Cette seconde partie présente deux risques : assimiler entrepreneuriat et PME, recourir aux outils traditionnels du management. Ce risque est essentiel, en effet, les étudiants sont formés au management et attendent en conséquence des outils, des techniques, voire des recettes pour déterminer "la" solution dans une PME, en tant que gestionnaire. En d'autres termes, la logique managériale dominante risque de l'emporter sur la logique entrepreneuriale. Il n'est de surcroît pas sûr que les intervenants échappent à ce risque - nous-même en première instance !

Le second semestre comprend deux parties :

- la première partie est un prolongement des interventions en matière de gestion de PME. Certaines d'entre elles favorisent la venue de professionnels qui relatent leur expérience - le plus souvent comme consultants ;
- la seconde partie est plus directement concernée par l'entrepreneuriat, et, à notre sens, peut s'avérer très originale. Elle porte le titre de "projet": mais il ne s'agit pas de monter une étude hypothétique de création ou de mener à bien une activité collective. En l'espèce, nous avons établi une convention avec un centre nîmois d'aide à des créateurs potentiels : l'Institut Méditerranéen de la Toute Petite Entreprise, en accord avec Aix-Marseille II. Les candidats sont dûment sélectionnés pour aboutir à une quinzaine de dossiers retenus. Chaque candidat est "accompagné" par un ou plusieurs étudiants de l'option, sous la responsabilité de Jean-Marie Courrent .Ces étudiants remettent un rapport relatant leur expérience.

Nous estimons que, quand elle peut être menée, cette conduite de projet se révèle très formatrice. Elle permet aux étudiants de prendre conscience des difficultés de tous ordres qui attendent les porteurs de projets, et de mettre le doigt concrètement, sur les caractéristiques, plus ou moins développées de ce qui constitue l'"esprit d'entreprise". Les relations dépassent le seul niveau de l'intellect, abordent les questions d'effect (de conditions de réalisation), et débouchent sur les problèmes d'affect (les relations interpersonnelles pouvant s'avérer difficiles, et la confiance jouant un rôle important).

Cette expérience menée depuis deux ans doit être améliorée. Elle démarrera cette année le plus tôt possible avant même la séquence de formation à la gestion des stagiaires. De la sorte, les étudiants auront le loisir de voir évoluer le projet. En effet. au cours de l'année la plupart de ceux-ci sont sérieusement remaniés, au fur et à mesure que les difficultés surgissent, et que le réalisme comme 1a lucidité prennent le dessus.

L'option est suivie par une quinzaine d'étudiants (sur une promotion de soixante, qui doit passer à quatre-vingt).Le degré de motivation est variable. Certains montent un projet individuel (plusieurs ont obtenu un prix national ou régional) mais ils sont l'exception. I1 est remarquable de constater que ce sont les étudiants les plus brillants, majors de promotion. Les autres sont surtout motivés par l'aspect PME: au demeurant, nous ne les incitons pas à créer immédiatement leur entreprise mais, bien plutôt, à se "faire les dents" en contexte PME. A noter que plusieurs projetaient de créer leur entreprise, sans nous en parler ...et en ayant éventuellement choisi une autre option. Il convient donc de relativiser la relation entre la formation initiale et le projet d'entreprendre.

Par ailleurs, le système réglementaire d'examen imposant l'anonymat des copies, va strictement à l'encontre de l'application de la démarche entrepreneuriale dans un projet éducatif global. L'omnipotence de la "maquette" ministérielle réduit largement les possibilités d'innovation pédagogique. On peut légitimement penser qu'il s'agit d'un débat crucial.

2.4 L'entrepreneuriat en MSTCF

La mise en place de cet enseignement date de cette année. Elle résulte largement d'un pari personnel. Une image stéréotypée veut en effet que les étudiants en "compta-finance" seraient allergiques aux enseignements hors disciplines, supposés « mous», non procéduraux (hors rationalité instrumentale).

Les arguments avancés pour mettre en place ce cours de première année, en dépit d'un horaire chargé, ont rapidement convaincu les étudiants : peu d'entre eux seront experts-comptables "à part entière", alors que nombre d'entre eux auront à travailler avec des PME, et surtout des TPE en

gestation ou en démarrage. De toutes façons les cabinets d'expertise, de conseil, d'audit, etc., sont eux-mêmes des PE, voire TPE. L'implication personnelle de chacun, l'esprit d'entreprise, apparaissent comme un "plus" de la formation, etc. Ajoutons que cette initiative a reçu un appui ferme de l'Ordre.

Le cours a essentiellement consisté à faire prendre conscience de la complexité des problème s dans la logique entrepreneuriale: caractère processuel, systémique, interactif, etc., heuristique de la décision. Une analyse critique des modèles de management stratégique, considérés comme trop formels et analytiques, a permis de présenter des grilles d'analyse appropriées à l'étude de cas Ceux-ci étaient fondés sur des petites entreprises régionales, après réécriture.

Les résultats ont dépassé nos espérances, selon l'expression consacrée : travaux excellents, intérêt manifeste des étudiants, il est vrai fortement sélectionnés (effectif de 35 par promotion). L'expérience va être non seulement reconduite, mais approfondie, non plus en licence, mais en maîtrise.

L'intérêt pédagogique de cette expérience est évident. Elle montre que, contrairement aux idées reçues, les attentes des étudiants sont sans nul doute bien plus larges, dans une filière où la logique managériale, fortement imprégnée d'esprit "ingénioral", est dépassée par l'évolution technologique et sociale de la profession comptable. Les débats à l'Association Française de Comptabilité attestent de cet intérêt pour la logique entrepreneuriale.

Ainsi, il n'y a pas de domaine dont seraient exclus *a priori* les enseignements d'entrepreneuriat. Encore convient-il d'adapter le discours a l'auditoire. En particulier, il importait de souligner en l'occurrence le rôle des outils comptables et financiers -rôle très spécifique- au sein de la logique entrepreneuriale. Il y a là un domaine de recherche encore peu exploré, à l'instar des autres outils de management (marketing, communication, logistique, gestion de qualité, droit social, sociétaire et fiscal. etc.)

2.5 L'entrepreneuriat à l'Agro-Montpellier

L'expérience menée à Montpellier date de plusieurs années. Elle répond de façon croissante à une demande des Grandes Ecoles d'ingénieurs pour promouvoir la logique entrepreneuriale. L'ouvrage récent d'Alain Fayolle montre qu'à l'évidence peu d'ingénieurs franchissent le pas de la création (et conservent au demeurant largement l'esprit ingénieur). Par ailleurs, un rapport récent du Ministère de l'Industrie met l'accent sur la nécessité de créer, depuis l'Ecole, des entreprises innovantes, à l'instar de la politique menée à l'Ecole des Mines d'Alès. L'entrepreneuriat est alors assimilé à un couple création-innovation.

Mais l'on sait que la logique entrepreneuriale dépasse cette seule problématique. Ainsi, l'esprit d'entreprise, au plan de l'affect, implique la prise de risque, l'autonomie de décision, la perception de la complexité des problèmes, plus que de la complication des solutions. Cet état d'esprit est sollicité de façon croissante dans les organisations modernistes de toutes tailles, et concernent donc le futur ingénieur, en tant que responsable de projet. Ainsi, à 1'Agro-Montpellier, les élèves sont-ils "accueillis" par une U.B. (unité de base) consacrée à l'approche de système, dans laquelle interviennent les différentes disciplines -dont la gestion (au travers, notamment, d'un jeu d'entreprise, et de la présentation du modèle M.M.)

En deuxième année, les élèves peuvent suivre une U.A. (unité d'approfondissement) consacrée à l'entrepreneuriat. Cette unité est suivie par une quinzaine d'élèves, dont plusieurs ERASMUS. Ces derniers ont le plus souvent déjà suivi de tels enseignements dans leur pays, et sont donc motivés. Les autres élèves expriment des attentes moins précises, plus hétérogènes. Peu (euphémisme) envisagent de créer leur entreprise, la plupart adoptent une attitude d'expectative.

Il est notoire que, majoritairement, ces élèves sont issus de familles d'enseignants, de cadres supérieurs. Le nombre de fils d'entrepreneurs, au sens large, est très faible. Ces "héritiers" sont donc peu sensibles à une logique entrepreneuriale, leur parcours en classe préparatoire étant focalisé sur la logique ingéniorale .Le discours managérial qui leur est tenu très minoritairement est perçu sous sa forme technicienne, procédurale, modèlisatrice.

On peut dès lors se demander selon quelles modalités la graine entrepreneuriale, qu'elle soit assimilée à la petite entreprise individua1isée, à la création ou à l'innovation, peut être semée, dans un terrain qui ne lui est guère favorable.

Pour notre part, la pédagogie est fondée sur une équipe d'intervenants de l'ERFI. Comme le souligne en effet le rapport du Ministère précédemment cité, il importe de privilégier l'acquisition de connaissances fondamentales. Ce n'est qu'en fin du cycle de cinq semaines (du lundi au jeudi) que des entrepreneurs sont invités à relater leur expérience, et que celle-ci est décryptée au travers des grilles d'analyse. La séquence comprend quatre grands volets : nature de l'entrepreneuriat, petite entreprise, création, innovation.

En troisième année, des filières de type DAA-mastère ont été développées en management agro-alimentaire. Elles incluent, de façon marginale, des interventions axées sur la petite entreprise, et l'émergence d'un capitalisme entrepreneurial, pour un auditoire international, au sein duquel, là encore, les motivations sont hétérogènes.

L'Ecole a vivement manifesté le souhait de développer, dans les futures maquettes, le volet "entrepreneuriat". Une telle politique implique, à notre sens, de profondes réformes en amont, concernant notamment les modalités de recrutement des élèves-ingénieurs. Il n'en reste pas moins que la logique ingéniorale continuera -logiquement- à dominer, et que l'on peut se demander en quelle mesure elle est compatible avec la promotion d'une logique entrepreneuriale.

2.6 L'entrepreneuriat en Sciences-Eco

Cette année, nous avons instauré un cours semestriel de maîtrise intitulé "entrepreneuriat et gestion de PME", en prolongement d'un cours semestriel de management stratégique.

Il s'agissait donc d'adapter la pédagogie à un public d'économistes. Celui-ci s'est révélé plus apte à aborder les concepts. Notre cours a donc concerné majoritairement l'évolution du concept d'entrepreneur, les problèmes de gestion stratégique appliquée à la PME ayant été abordés dans le cours précédent. Nous avons donc adopté une démarche historique, en reliant l'histoire des faits et l'histoire des idées économiques.

En fin d'année, nous avons pris connaissance de l'ouvrage de Boutillier et Uzunidis, qui adoptait exactement la même démarche - ce qui nous a conforté dans le bien-fondé de celle-ci.

En fin de cours, nous nous sommes interrogés sur la possibilité d'édifier une théorie de la firme entrepreneuriale - au même titre qu'il existe des modèles de firme représentative, monopolistique et managériale. Les difficultés que nous avons rencontrées nous incitent à penser qu'il y a en ce domaine, pour les économistes, une voie de recherche extrêmement prometteuse, autour d'un modèle d'hypofirme. Une telle voie de recherche va dans le sens d'une formalisation accrue des études sur le champ de l'entrepreneuriat - en dépassant sans doute les problématiques néo-classiques de type Casson. Au demeurant, la question se pose également dans les disciplines du management : peut-on encore parler d'un "management entrepreneurial", comme le font maints auteurs ? Et ne faut-il pas adopter, en tant que chercheurs, une attitude plus entreprenante pour constituer une discipline à part entière, maîtresse de ses paradigmes et de ses outils ?

Une telle perspective implique qu'un nombre croissant de jeunes chercheurs s'investissent dans cette nouvelle discipline, prennent des risques, innovent, en espérant en tirer le plus grand bénéfice possible, bref, qu'ils deviennent des entrepreneurs !

BIBLIOGRAPHIE

JULIEN et MARCHESNAY, L'entrepreneuriat, Economica -Poche, 1996

MARCHESNAY, L'entrepreneuriat : une vue kaléidoscopique, Note de lectures Revue Internationale PME, à paraître fin 99 *(Cette note reprend les travaux cités dans la présente contribution)*

CARRIER et FOURCADE (édit.) Entrepreneuriat et stratégie des PME -Recueil de cas Presses Universitaires du Québec, 1998

MARCHESNAY et FOURCADE (édit.) Gestion de la PME-PMI, Nathan, 1998

TORRES (édi.) PME -de nouvelles approches Economica, 1999

EUROPME - portrait robot et socio-style des créateurs d'entreprise en 1998, ESC Rennes, 1999

BENTABET & al, Gestion des normes et formation dans la très petite entreprise, CEREQ, étude n°72, 1999

REFLEXION SUR L'EVALUATION DES FORMATIONS A L'ENTREPRENEURIAT

PARADAS Agnès, Maître de Conférences,
ERFI Montpellier
Mas de Phine,
13520 Les Baux de Provence,
Téléphone : 04 90 54 38 75 ou 06 09 09 47 97
Email : aparadas@club-internet.fr

Résumé : Les formations à l'entrepreneuriat se multiplient, face aux évolutions économiques. Afin de valoriser ces formations, et d'éviter de donner trop de crédit à la croyance selon laquelle l'esprit d'entreprise est inné, l'évaluation apparaît nécessaire. Différents niveaux de savoir et d'évaluation de ces savoir peuvent être identifiés, tous ne présentant pas les mêmes difficultés d'approche. Il s'agit dans cette communication de réfléchir aux possibilités de clarification de l'évaluation, cela passant par l'étude des objets d'évaluation et de ses différents niveaux. On s'apercevra, tout au long de la présentation que penser une évaluation permet de parfaire les démarches de formation.

INTRODUCTION

« On est de plus en plus conscient de l'importance d'offrir l'option de l'entrepreneuriat à travers le système éducatif et d'impliquer les plus qualifiés dans le processus d'entrepreneuriat » (OCDE, 1998).

Les pouvoirs publics et les instances économiques s'intéressent de plus en plus à l'entrepreneuriat. Parallèlement, de nombreuses universités, écoles et instituts de formation développent des enseignements destinés à promouvoir l'esprit d'entreprise.

La formation à l'entrepreneuriat doit apprendre aux individus à entreprendre. De manière générale, l'entrepreneur est celui qui prend des décisions stratégiques (Marchesnay, 1993), et celui qui gère une entreprise doit avant tout être un entrepreneur (Johnson, 1969). L'entreprise ne sera pas entendue ici comme une organisation structurée d'hommes et d'autres ressources, mais plutôt comme «quelque chose d'entrepris » . On se situe donc dans un processus qui va créer quelque chose de différent possédant une valeur.

Immédiatement, une question émerge : existe-t-il un esprit d'entreprise inné ou bien, la capacité d'entreprendre peut-elle s'acquérir ? Peut-on affirmer, avec Hernandez (1995) que créer une entreprise reste une pratique, un art d'exécution, et non pas une profession fondée sur une discipline scientifique ? Entre ces deux voies extrêmes, il semble possible d'envisager une position médiane, posant le postulat suivant : on peut aider la majorité des individus motivés à « savoir devenir » et donc à développer un esprit d'entreprise et sa mise en œvre. L'entrepreneuriat peut donc être enseigné , même si l'élément psychologique reste un déterminant de base pour devenir entrepreneur (Kouessi, 1995). Déjà, par exemple, la simple prise de conscience par les formés de leurs capacités à l'entrepreneuriat peut faciliter le renforcement de ces traits.

Afin de valoriser ces formations, de les rendre plus crédibles aux yeux des septiques croyant uniquement au génie entrepreneurial, il semble essentiel de pouvoir les évaluer. Comme l'affirme Kouessi (1995), il est grand temps d'évaluer l'impact de ces cours sur le comportement des entrepreneurs et notamment ceux reliés à la création d'entreprise. De plus, faciliter la formation, c'est faciliter l'évaluation elle-même, l'évaluation en continu de la formation pouvant améliorer sa qualité.

Lorsque les formations à l'entrepreneuriat sont assimilées aux formations de dirigeants de petites entreprises, comme cela apparaît souvent, sont considérés principalement les éléments les plus techniques, concernant les habiletés à acquérir en termes de savoir et de savoir-faire. Ces types de savoir paraissent bien sûr utiles à toute formation développant l'esprit d'entreprise, la connaissance des aides et de tous les domaines techniques de la gestion semblant incontournable. Pourtant , la formation doit également concerner le savoir-être et le

savoir-devenir. Ainsi, la formation va non seulement s'attacher à parfaire les comportements mais également renforcer ces comportements en les rendant systématiques. Elle doit également permettre la réussite des entreprises qui en résultent.

D'une évaluation des deux premiers niveaux (Kirkpatrick, 1976), relativement aisée, on passe à une évaluation des niveaux trois et quatre, plus difficile. Si les travaux sur l'évaluation des formations existent, sans toutefois apporter de solution à de nombreux problèmes de validité, peu de recherches concernent ces évaluations dans le domaine de l'entrepreneuriat, particulièrement en pour les deux derniers niveaux.

Comme toujours, en évaluation, on peut se demander si il est nécessaire d'engager des ressources dans la recherche sur l'efficacité des programmes de formation en entrepreneuriat, difficile à appréhender. La multiplication des actions dans le domaine, ainsi que les enjeux liés à ces formations laissent penser que l'effort doit être entrepris, même si l'on sait déjà que les résultats resteront limités.

L'évaluation ne peut s'engager sans une réflexion préalable sur son objet : qu'évalue-t-on ? Trois points majeurs seront évoqués : les hommes, les connaissances et comportements et l'efficacité ultime. Ce n'est qu'à cette condition que pourra être étudiée l'évaluation respectant le schéma de Kirkpatrick (1976) en quatre niveaux d'évaluation, déjà ancien, mais peu remis en question.

1. LES OBJETS DE L'EVALUATION

Il paraît difficile d'évaluer les résultats des formations sans se préoccuper d'autres variables qui entrent en jeu. Les caractéristiques humaines doivent être considérées tout autant que les connaissances, les comportements, ou l'efficacité finale des actions.

1.1 Les hommes : détecter les potentiels

Les profils de dirigeants intéressent de très nombreux chercheurs, comme déterminants des stratégies appliquées, de la réussite des entreprises, des styles de gestion mise en œuvre ... Il semble incontournable d'approcher ces recherches dans le cadre de l'évaluation, puisque si l'on sous-entend que le profil a une influence sur la performance en général (Mintzberg et alii, 1999 ; Paradas, 1998), cela restera vrai dans le cadre des formations, plus ou moins réussies selon les profils d'individus.

Eléments du profil, le leadership, la résistance au stress, la prise de risques, la créativité, l'innovation, la confiance en soi sont autant de qualités qui supportent le processus entrepreneurial (Fayolle, 1994 ; Kouessi, 1995 ; Julien et Marchesnay, 1996 ; Wtterwulghe, 1998 ; Mintzberg et alii, 1999). On aura besoin « d'hommes qui ont l'âme et l'esprit d'un véritable entrepreneur ; qui sont innovateurs ; qui ont la capacité de traduire en action des idées et des découvertes ; qui sont à la fois réceptifs au changement et promoteurs de changement ; qui sont très disposés à admettre l'ambiguïté et l'incertitude; qui ont la volonté de prendre des risques » (Johnson, 1969). L'objet n'est pas de citer la multitude d'auteurs ayant travaillé sur le sujet, mais bien de comprendre que l'individu arrivant en formation n'est pas « nu » mais dispose d'une formation, d'un âge, d'un entourage social et de nombreuses caractéristiques personnelles qui le rendent différent des autres, plus ou moins enclin à réussir son entreprise (Paradas, 1996). Par exemple, le niveau de formation peut être relié à la capacité d'innovation (Julien et Marchesnay, 1996).

Il faut se demander si l'initiative, l'énergie, la créativité, et bien d'autres qualités doivent être considérées comme des pré-requis à la formation ou des capacités à développer et à acquérir, et si, dans ce cas, il est possible de les acquérir. Même en répondant à ces questions, la difficulté reste entière : l'existence de ces caractéristiques ne permet pas de dire à l'avance qui sera entrepreneur (Julien et Marchesnay, 1996). Toutefois une enquête citée par l'OCDE (1998) apporte une piste à étudier : deux tiers des entrepreneurs sont issus d'une famille dont l'un des membres était patron de sa propre entreprise. La transmission du savoir faire et de la culture entrepreneuriale peuvent avoir un impact sur la conduite de carrière. En formation, il s'agira d'initier les futurs entrepreneurs au concept de travail indépendant.

En plus des profils, il s'agit d'examiner le processus de décision au terme duquel on devient entrepreneur, largement relié aux motivations des formés. Car l'entrepreneur doit réellement être motivé (Julien et Marchesnay, 1996). Et la réussite de la formation passe par cette motivation. Plus particulièrement, la motivation de l'accomplissement guide les futurs entrepreneurs. Les besoins de reconnaissance, de valorisation sociale améliorent également la motivation. Mais celui-ci sera également porté par sa famille, ses amis, ses réseaux, les exemples qu'il a rencontré ... Il apparaît, dans le cas de créations d'entreprises, que le phénomène de discontinuité professionnelle joue le rôle de facteur incitatif quant à la décision d'adoption d'un comportement entrepreneurial, l'individu faisant dans sa propre entreprise ce qu'il n'a pas pu faire ailleurs (Fayolle, 1994).

L'acquisition des connaissances, la modification des comportements dépendent étroitement de cette motivation dont vont faire preuve les formés, que l'on se situe en formation initiale ou continue. Dans tous les cas, il semble inutile de poursuivre une formation, quelle qu'elle soit, sans une réelle motivation. Quand celle-ci provient des expériences passées, du vécu, du profil, elle s'en retrouve renforcée. Ainsi, les expériences passées de succès ou d'échecs dans les actions entreprises paraissent influencer très fortement les possibilités de réussite des formations.

Suite à ces constats, chaque individu en formation apparaît comme unique, et il serait illusoire de penser que les mêmes formations puissent donner les mêmes résultats. Cela constitue une première difficulté pour l'évaluation, mais doit aussi interpeller les formateurs eux-mêmes sur la nécessité de bien connaître leur public et de s'adapter, ici plus que dans toute autre formation, à chacun des entrepreneurs potentiels. Il semble de toutes façons nécessaire de détecter très tôt ceux qui présentent des dispositions pour le comportement entrepreneurial (Fayolle, 1994).

1.2 Les savoir et les comportements : sensibiliser à l'esprit d'entreprise

Les connaissances à acquérir sont très diversifiées, à l'image des compétences à développer.

Pourtant, pour parvenir à ses fins, il ne semble pas qu'il faille tout savoir, et la sélection des informations et connaissances nécessaires à la réussite de l'entreprise paraît essentielle pour parvenir à une efficience et une efficacité des formations.

Globalement, il paraît possible de classer les connaissances nécessaires en deux catégories :

- celles utiles au démarrage de l'entreprise à vocation plutôt informative : aide à la création, accès au crédit, conditions fiscales, insertion dans le milieu local, ... qui seront avantageusement supportées par des actions comme l'accompagnement de projet, ou les conseils individuels, les échanges personnalisés de groupes ayant les mêmes préoccupations ...
- celles utiles à la gestion de l'entreprise, plutôt techniques et constituant un certain bagage : approche commerciale, management des ressources, aspects financiers ... plus éventuellement certaines questions techniques selon la nature de l'activité et le niveau de connaissance des formés.

Capiez (1990) propose un inventaire des besoins de formation des dirigeants de TPE en démarrage. Par exemple, la négociation avec les clients, les problèmes fiscaux ou l'approche des attentes des clients apparaissent comme les trois premiers besoins de formation des dirigeants.

Au delà de ces simples savoir, bien d'autres qualités seront essentielles au futur entrepreneur. Les caractéristiques humaines, comme cela a été dit, interviennent fortement dans le domaine du savoir-être, des comportements des individus.

Les éléments de personnalité influencent-ils l'apprentissage des comportements ? Plusieurs exemples soulèvent cette discussion. Il apparaît que les créateurs et les managers passent peu de temps sur la même tâche : cela relève-t-il d'un état d'esprit ou d'un apprentissage ? Et cet apprentissage se fait-il « sur le tas » ou en formation ? D'autres observations impliquent les mêmes questions : la constitution de réseaux, l'aptitude à la communication orale, la capacité à faire plusieurs choses en même temps, la persistance, le suivi, l'allocation des compétences et des ressources passant par une perception correcte des réalités ...

Là encore, l'identification des traits de caractère des futurs entrepreneurs et leur prise en considération dans les programmes de formation semblent indispensables. Et certains des comportements cités semblent jouer un rôle non négligeable dans la réussite, même s'il n'est pas prouvé qu'ils soient essentiels à toute performance.

Certaines aptitudes paraissent plus faciles à développer que d'autres. On peut apprendre à mieux gérer son temps, on peut connaître des moyens destinés à faciliter la communication, mais il sera plus ardu de changer son comportement en terme d'initiative, par exemple. La formation peut permettre de mettre à jour les points positifs de l'individu et de les développer, elle ne peut peut-être pas créer certains comportements.

Enfin, de nombreux auteurs s'accordent à reconnaître des actions possibles de la formation dans le domaine du savoir-devenir. Il semblerait que l'entrepreneur ne doivent pas avoir seulement des compétences liées à la création d'entreprise, mais aussi des compétences nécessaires au suivi de cette entreprise. Il doit fixer des objectifs, avoir une certaine vision de son avenir, suivre l'évolution de son projet, connaître les facteurs qui lui permettent d'avancer, anticiper, faire de la veille, innover ... Ici encore, la formation pourra contribuer au développement de ces capacités, sans les créer de toutes pièces. Evaluer le savoir-devenir passe par cette prise de conscience. Cela ne veut pas dire que les formations doivent ignorer ces axes, mais plutôt que l'évaluation devra conclure avec prudence ...

1.3 L'efficacité : réussir son entreprise

Les formations engagées en entrepreneuriat visent la réussite de l'entreprise. Il s'agit de bien fixer les buts de cette entreprise afin de pouvoir en connaître l'efficacité. Entreprendre, ce n'est pas seulement mettre en place une entreprise, mais également atteindre des objectifs dans la durée. L'entrepreneur doit pouvoir revendre, perdurer, croître, s'épanouir, se réaliser ... en fonction des buts qu'il poursuit.

Evaluer cette réussite, et de plus l'attribuer à la formation relève un défi majeur. Pourtant la performance de l'entreprise dans le cadre des objectifs fixés semble être le résultat à atteindre en matière de formation à l' entrepreneuriat.

Ce rapide panorama permet de comprendre qu'en fonction des formations, des objectifs de ces formations et de l'objet même de l'évaluation, les approches vont diverger et les problématiques s'éloigner. Le découpage en quatre niveaux de l'évaluation par D.L. Kirkpatrick (1976) apporte à cette diversité une réponse intéressante, permettant une réflexion sur les possibilités de mesure de l'efficacité des enseignements.

2. LES DIFFERENTS NIVEAUX D'EVALUATION

Le plus souvent, les évaluations classiques de formation se limitent à mesurer la satisfaction des participants en ce qui concerne l'acquisition de connaissances et les aptitudes. On se limite à une perception des acquis (Kouessi, 1995).

La pratique se limite aux premiers niveaux d'évaluation. D.L.Kirkpatrick a développé dès les années 60 une démarche qui décompose l'évaluation en quatre niveaux de signification distincts, autorisant une résolution méthodologique plus claire. Ainsi, le modèle présente : l'évaluation de la satisfaction, dite « à chaud », l'évaluation des connaissances acquises, l'évaluation des comportements au travail, et enfin l'évaluation des résultats, que l'on peut ici décrire comme la réussite de l'entreprise en fonction des objectifs fixés.

2.1 Les trois premiers niveaux d'évaluation

L'évaluation « à chaud » des formés révèle leur satisfaction quant à la formation. C'est l'évaluation la plus facile à mener et donc la plus fréquente. Elle ne donne pas vraiment d'informations à propos de la qualité des contenus, mais plutôt sur la logistique, les formateurs, les supports, l'ambiance générale .. Bien que cette évaluation ait peu de sens dans une logique de recherche de l'efficacité des formations, elle semble indispensable par son rôle de réduction des frustrations, et plus encore dans les formations à l'entrepreneuriat qui voient arriver certains publics en situation d'échec ou de réinsertion. De plus, cette évaluation comble le besoin de

reconnaissance. En aucun cas, toutefois, cette évaluation ne renseigne sur l'efficacité de la formation ni sur sa qualité (Meignant, 1991).

Concernant les connaissances, les évaluations devront être adaptées aux publics et aux types de formations, pouvant même servir d'évaluations formatives[1], en permettant de faire le point sur les acquis, les difficultés rencontrées, ou en passant par l'élaboration de documents comme les plans d'affaires.

Selon le type de connaissances acquises, bien sûr, l'évaluation va sembler plus ou moins nécessaire. Par exemple, l'acquisition d'informations essentielles ne s'évalue pas, puisqu'il s'agit plutôt de montrer comment et où aller chercher l'information. Par contre, les connaissances de gestion, une fois bien identifiées comme essentielles à la formation, pourront être évaluées.

L'évaluation de ce type de savoir reste délicate, surtout en formation professionnelle. En effet, elle reste contraignante pour les acteurs et quelquefois donne une image scolaire, pas toujours souhaitée, à une formation. Les cas de validation des acquis par un diplôme reconnu sortent de ce cadre et facilitent cette évaluation.

Dans le cadre de l'évaluation des savoir-être et savoir-devenir, il s'agit d'abord d'identifier ces savoir puis de réfléchir à la nécessité et aux moyens et démarches de l'évaluation. La question posée ici est : dans quelle mesure les acquis des futurs entrepreneurs seront-ils utilisés dans l'entreprise ?

Certains soutiens de l'évaluation peuvent être évoquées, comme :

- l'appréciation par les pairs, les proches, les partenaires, les plus aptes à percevoir les différences et les changements des entrepreneurs,
- des observateurs sur le terrain, des suivis vidéo, des fiches de suivi de comportement, des bilans d'actions ...
- l'analyse des incidents critiques lors du démarrage de l'entreprise, et le mode de traitement de ces incidents,
- des grilles d'auto-évaluation où d'identification des indicateurs majeurs pour l'activité déployée,
- l'utilisation de méthodes tirées de la cartographie cognitive dans l'optique de travailler avec les entrepreneurs sur leur vision, et les modalités de développement de cette vision, entraînant nécessairement une remise en question des individus et une amélioration de la perception de l'entreprise (Verstraete, 1997, propose une illustration de cette application dans le cadre de la création).

Les apports de telles évaluations sont nombreux :

- l'évaluation de ces savoir engendre une nécessaire réflexion sur les objectifs précis des formations, impliquant une rigueur importante dans la mise en place des modules et des démarches de formations,
- la construction des outils nécessaires à l'évaluation peut appartenir à la formation elle-même. Construire des grilles sur l'activité, travailler sur sa vision, réfléchir aux facteurs clés de l'entreprise, penser les incidents ... sont autant d'actions qui demandent beaucoup d'engagement de la part du formé et appartiennent non seulement à l'évaluation, mais également à la formation,
- l'évaluation sert également d'outil de prise de conscience. Par exemple, engager un individu à identifier certaines qualités nécessaires à l'entreprise, à les percevoir chez lui dans sa vie de tous les jours permet une application plus large de ces qualités en situation d'affaire.

Il semble que l'évaluation puisse être utilisée avec beaucoup de profit dans le domaine des formations à l'entrepreneuriat plus que dans d'autres domaines, car chaque entreprise étant unique, les travaux sur l'évaluation permettent de respecter les différences, d'aller plus loin dans le travail sur les comportements et les évolutions des individus face à leur entreprise.

[1] Le concept d'évaluation formative a été développé par M.Scriven dans diverses publications nord-américaines de 1967 à 1983. Elle est menée en cours de formation afin de vérifier la pertinence des objectifs intermédiaires alloués au cursus.

Les difficultés majeures de ces évaluations tiennent plutôt aux moyens engagés, et aux processus utilisés pour évaluer, souvent trop lourds. Pourtant, il apparaît que les évaluations pourraient être intégrées dans le processus de formation.

2.2 Evaluation du quatrième niveau : les résultats

L'évaluation des trois premiers niveaux ne suffit pas à satisfaire une étude sur les apports de la formation (Carnevale et schulz, 1990). Il s'agit d'intégrer un quatrième niveau, celui de l'impact des formations sur les résultats.

La plupart des évaluations à ce niveaux comportent tellement de biais, et de problèmes liés à l'action des variables exogènes, qu'elles sont rarement pratiquées . La fiabilité de l'évaluation repose de façon impérative sur la démonstration que la formation doit clairement être identifiée comme le seul paramètre explicatif du résultat. Cette remarque limite l'ambition de la mesure des effets de la formation (Meignant, 1991). Pourtant, il s'agit bien du niveau d'évaluation le plus intéressant puisqu'il résume les acquis identifiés aux trois niveaux précédents et y ajoute la dimension de la performance, au sens large du terme.

Dans le cas de l'entrepreneuriat, la performance peut être abordée simplement comme la réussite de l'entreprise, son fonctionnement. Il reste possible d'ajouter des dimensions supplémentaires d'efficacité : atteinte des objectifs (Kalika, 1988) ; d'efficience : utilisation correcte des moyens (Mintzberg, 1990) ; et d'effectivité : satisfaction des acteurs (Marchesnay, 1991).

Qu'est-ce qu'une réussite ? Pour répondre, il faudra bien évidemment rebondir sur les buts du dirigeant, mais aussi sur les étapes de la vie de l'entreprise. On réussit une création, puis un démarrage, puis la consolidation d'une entreprise, voire le développement de nouvelles activités. Les indicateurs de performance ne seront pas les mêmes, et seront différemment attribuables à la formation.

Dans les grandes sociétés, les entrepreneurs qui réussissent imposent une certaine configuration à leur entreprise : structure horizontale, créativité, auto gestion, respect du client, rapidité, esprit d'entreprise (Kets de Vries, 1997). L'évaluation des compétences des dirigeants en place pour la rémunération semble passer par le diplôme acquis en formation et l'expérience (Sire et Tremblay, 1996). On voit l'importance de mieux adapter et développer les formations vers les capacités d'entrepreneurs. Mais souvent, les logiques restent financières : résultats financiers liés à la conduite des opérations, évolution des cours de bourse pour les sociétés cotées seraient des indicateurs nécessaires et suffisants pour l'appréciation des dirigeants. Pour Igalens et Pillard, (1996), il faut aller plus loin.

L'évaluation intéresse différents acteurs, principalement les futurs entrepreneurs, éventuellement les entreprises qui investissent, mais aussi les pouvoirs publics qui déterminent des logiques de politiques de formation. Chacun des acteurs, particuliers et institutions poursuivent des objectifs différents et auront des attentes variées en matière d'évaluation.

Les variables qui entrent en jeu et viennent contrarier l'évaluation de l'impact de la formation abondent : la situation sociale, l'environnement, le choix de l'activité, l'opportunité, les financements et la qualité des partenaires, les mesures incitatives, les lenteurs, les conditions administratives, les réseaux et les partenariats, bref, tout ce qui influence la réussite générale de l'entreprise (Benabou, 1997). Mais, en présence de véritables entrepreneurs, certaines variables verraient leur rôle s'amoindrir (Kouessi, 1995). Même si l'environnement joue un rôle dans la vie de l'organisation, il ne doit pas masquer l'importance du facteur humain (Kets de Vries, 1997).

Malgré toutes ces variables, il semble pourtant que les actions d'évaluation à ce niveaux soient possibles et peut-être plus faciles que dans d'autres cas. En effet, à l'instar de Le Boterf (1990), les problèmes d'évaluation ne peuvent être résolus correctement que s'ils sont traités dès la conception des actions de formation. Or, les formations à l'entrepreneuriat, lorsqu'elles s'appuient sur des projets précis et individuels, doivent être minutieusement préparées, et adaptées à leur public, ce qui sous entend que le référentiel sera peut-être plus facile à identifier que dans d'autres cas de formation. La diversité des profils d'entrepreneurs (Wtterwulghe, 1998) rend incontournable l'individualisation des approches.

La simplicité de l'évaluation passe par la préparation d'un référentiel rigoureux, basé tout à la fois sur les profils d'individus, sur les compétences existantes, sur le projet, sur les capacités de chacun, sur les savoir à acquérir, sur la nature de l'entreprise et de son environnement, sur les prévisions, les attentes liées à la réalisation de l'entreprise ... La possibilité d'évaluer l'impact des formations repose donc sur une mise en œvre sérieuse des formations sur des bases claires et détaillées.

2.3 Prolongements de l'évaluation : au delà de D.L. Kirkpatrick

Le modèle proposé par D.L. Kirkpatrick, repris jusqu'à présent dans la majorité des travaux sur l'évaluation en formation reste limitatif, entre autres, parce que son application rigoureuse ne peut nous aider à comprendre pourquoi une formation s'avère efficace ni comment elle pourrait être améliorée. Notre réflexion permet de combler certaines de ces limites, et de percevoir les apports d'une évaluation plus développée et intégrée au processus de formation.

Toutefois, Haccoun et alii (1997) apportent une profondeur supplémentaire en proposant la mesure de quatre nouvelles dimensions :

- le sentiment d'efficacité personnelle, matérialisé par la croyance que possède l'individu de pouvoir réussir, moteur du comportement humain ,
- le contrôle perçu, car l'individu qui s'estime capable de maîtriser ses comportements sera plus susceptible de les manifester ,
- la motivation, conditionnée par trois facteurs : l'attachement aux objectifs de la formation, l'impression que la formation est utile et le sentiment de sa capacité à appliquer la formation.
- le soutien perçu, une fois en situation de travail.

La démarche d'évaluation doit mesurer ces quatre concepts, et la formation s'en trouvera améliorée, puisque cela sous entend par exemple de bien déterminer et expliciter les objectifs, de prendre en compte les aspirations de chacun ...

Dans un même ordre d'idée, mesurer les effets de la formation dans les petites entreprises nécessite de s'interroger sur la signification accordée à cette notion par le chef d'entreprise, ainsi que sur le caractère formateur du mode d'organisation quotidien du travail (INSEE, 1998).

Enfin, la véritable question n'est pas de constater après coup l'échec ou la réussite, mais de disposer des outils de pilotage permettant de détecter les dérives et d'agir en temps réel (Meignant, 1991).

CONCLUSION

Le tableau ci-dessous résume les principaux points évoqués dans le développement de cette communication.

Les objets de l'évaluation	**Les types d'évaluations**
Les hommes : profils, motivations, expériences	Evaluations à chaud, satisfaction, et suivis de projets individuels
Les connaissances : information suivi et gestion techniques	 Inutiles Evaluations de savoir
Les comportements : savoir-être savoir-devenir	Evaluation formative Identification Evaluation des renforcements
Les résultats : efficacité efficience effectivité	 Quels sont les objectifs ? Quels sont les moyens ? Quelles sont les motivations ?
L'apport à la formation	Recherche d'amélioration des processus Intégration de l'évaluation à la formation

Toute évaluation doit s'appuyer sur des formations bien préparées, et pourra intervenir directement pendant le processus de formation, pour le soutenir. La clé de l'évaluation semble se trouver dans lindividualisation de la préparation des formations. Ainsi, de la même manière que chaque entrepreneur ne possède pas à la base les mêmes compétences ni les mêmes aspirations, ses besoins seront différents. Un entrepreneur n'a pas besoin de tout savoir, dès lors qu'il saura déléguer, par exemple.

La formation des entrepreneurs ne doit pas être ponctuelle mais assurée en continu (Marchesnay, 1997). Une solution à cette contrainte appartient au cadre du savoir-devenir : il faudra apprendre à l'entrepreneur à apprendre et à trouver les informations utiles.

Les limites de ces démarches se trouvent souvent dans le manque de ressources disponibles, en temps, en moyens financiers, en logistique ... Une autre difficulté tient au caractère même de l'évaluation, subjective, complexe, et s'inscrivant dans la durée (Paradas, 1993), ce qui incitera de nombreuses institutions à l'éviter. Pourtant, selon la logique décrite, penser à évaluer, c'est aussi penser à ses objectifs et aux meilleurs chemins pour y parvenir. On pourrait affirmer que le formateur doit se comporter en entrepreneur en considérant son entreprise dans sa globalité, en la préparant correctement et en s'assurant de son déroulement optimal.

De plus, « l'absence d'une méthode fiable d'évaluation de la contribution de la dépense de formation aux résultats de l'entreprise peut conduire à sa remise en cause dans les périodes d'intensification du contrôle des coûts » (Grima, 1996).

L'évaluation est traitée ici de manière générale, ne présentant pas de différences entre celle de la formation initiale et la formation continue. Il en existe pourtant : par exemple, en formation continue, l'évaluation engendre plus de conflits, réveille plus de frustrations, de mauvais souvenirs de formations initiales ratées, va à l'encontre de l'autonomie et des habitudes de certains. Par contre, les formations disposent de plus de moyens et apparaissent souvent plus adaptées aux individus et aux projets personnels. En formation initiale, les suivis du transfert des formations et des résultats sur l'entreprise n'existeront pas toujours, faute de pouvoir s'intégrer dans la durée. Chacun de ces cas doit faire l'objet d'une étude complète, car il peuvent s'enrichir mutuellement.

Enfin, tout au long de la réflexion sur l'évaluation, une question apparaît sans cesse : Qu'est-ce qui s'apprend ? Qu'est-ce qui ne s'apprend pas ? Quels aspects de la réussite peut-on attribuer aux formations ? Quels aspects auraient de toutes façons existé ? Cette question ne semble pas aujourd'hui pouvoir trouver de réponse claire. Pourtant, si l'on considère l'évaluation des formations à l'entrepreneuriat comme une assistance à la formation, cette question revêt moins de gravité.

BIBLIOGRAPHIE

Benabou, C. (1997), «L'évaluation de l'effet de la formation sur la performance de l'entreprise : l'approche coûts-bénéfices », *Revue Gestion*, Vol 22, n° 3, automne, p . 101-107.

Capiez, A. (1990), « Difficultés de gestion et besoins de formation des dirigeants des TPE en démarrage », *Revue Internationale PME*, Vol 3, n° 3-4, p. 327-344.

Carnevale, A.P. et E.R. Schulz (1990), « Return on investment : accounting for training », *Training and development journal*, Juillet.

Fayolle, A. (1994), « La trajectoire de l'ingénieur entrepreneur », *Revue Française de Gestion*, nov-déc, p. 113-125.

Grima, F. (1996), « L'évaluation de l'investissement formation », *Direction et Gestion des entreprises*, n° 161, Ressources Humaines, p. 29-36.

Haccoun, R.R., Jeanrié, C. et A.M. Saks (1997), « Concepts et pratiques contemporaines en évaluation de la formation : vers un modèle de diagnostic des impacts », *Gestion*, Vol 22, n° 3, automne, p. 108-113.

Hernandez, E.M. (1995), « Les caractéristiques du travail d'un créateur d'entreprise », *Direction et Gestion des entreprises*, n° 154, PME-PMI, p. 13-20.

Igalens, J. et J.F. Pillard (1996), « Evaluation des dirigeants : le cours de la bourse ne suffit plus », *Revue Française de Gestion, numéro spécial sur le métier de dirigeant*, nov-déc, n° 111, p.250-254.

INSEE (1998), *La formation continue en entreprise*, Liaisons Sociales, DARES, Dossiers thématiques, p. 52-60.

Johnson, H.W. (1969), «Un enseignement pour la gestion de l'entreprise », in Drucker, P.F. : *La formation des dirigeants d'entreprise*, Les Editions d'Organisation, Paris, p ; 342-353.

Julien, P.A. et M. Marchesnay (1996), *L'entrepreneuriat*, Economica Gestion Poche, Paris.

Kalika, M. (1988), *Structures d'entreprises*, Economica Gestion, Paris.

Kets de Vries, M. (1996), « Ces patrons qui font la différence », *L'expansion Management Review*, Mars, p. 46-54.

Kirkpatrick, D.L. (1976), In Craig, R.L. : *Training and development handbook*, Mac Graw Hill, 2° Edition.

Kouessi, R. (1995), « Formation et éducation en entrepreneuriat pour le succès des PME », *Direction et gestion des entreprises*, n° 152-153, PME-PMI, p. 33-42.

Le Boterf, G. (1990), *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*, Les Editions d'Organisation, Paris, 172 p..

Marchesnay, M. (1997), « Quelle formation pour un capitalisme entrepreneurial ? », *Papier de recherche ERFI*, novembre, Montpellier.

Marchesnay, M. (1993), *Management stratégique*, Eyrolles, Paris, 201 p.

Marchesnay, M. (1991), «Qu'est-ce que la gestion ? », in collectif ERFI : I*nitiation à la gestion*, Eyrolles, p. 1-7.

Meignant, A. (1991), *Manager la formation*, Editions Liaisons, p. 273-298.

Mintzberg, H., Ahlstrand, B. et J. Lampel (1999), *Safari en pays stratégique*, Edition Village Mondial, Paris, p. 136-158.

Mintzberg, H. (1990), *Le management, voyage au centre des organisations*, Les Editions d'Organisation, Paris.

OCDE (1998), *Stimuler l'esprit d'entreprise*, Paris, p. 95-98.

Paradas, A. (1998), « L'influence de la personnalité du dirigeant sur le système de gestion de la TPE », *Economies et Sociétés, Sciences de Gestion*, n° 2, p. 7-30.

Paradas, A. (1996), «Typologies du dirigeant et styles de GRH dans la PME », *Actes du troisième Congrès International Francophone de la PME*, UQTR, Québec.

Paradas, A. (1993), *Contribution à l'évaluation de la formation professionnelle en PME* , Thèse NR, Universités Montpellier I et II, septembre, 495 p.

Sire, B. et M. Tremblay (1996), «Perspectives sur les politiques de rémunération des dirigeants en France », *Revue Française de Gestion, numéro spécial sur le métier de dirigeant*, nov-déc, n° 111, p.230-238.

Verstraete, T. (1997), « Cartographie cognitive et accompagnement du créateur d'entreprise », *RIPME*, Vol 10, n° 1, p. 43-72.

Wtterwulghe, R. (1998), *La PME, une entreprise humaine*, De Boeck Université, Paris Bruxelles, p. 37-59.

MODULE CREATION D'ACTIVITE ET CREATION D'ENTREPRISE A L'I.N.P.G. (INSTITUT NATIONAL POLYTECHNIQUE DE GRENOBLE)

SABONNADIERE Jean-Claude,
INPG, Vice-président C.A.
46 avenue Félix Viallet
38031 Grenoble Cedex
Téléphone : 04 76 57 45 04
Email : Jean-Claude.Sabonnadiere@inpg.fr

VERNET Michel,
INPG- ENSGI,
46 avenue Félix Viallet
38031 Grenoble Cedex
Téléphone : 04 76 57 48 11
Email : Michel.Vernet@ensgi.inpg.fr

HUMBERT Sylvie,
INPG- ENSIEG,
961 rue de la Houille Blanche
Domaine Universitaire BP 46
38402 St Martin d'Hères
Téléphone : 04 76 82 62 14
Email : Sylvie.Humbert@ensieg.inpg.fr

Résumé : L'INPG a mis en place depuis deux ans un programme de formation à la création d'activité / création d'entreprise. L'article présente tout d'abord ce module de formation, optionnel, proposé aux étudiants de deuxième année d'école d'ingénieur, les objectifs poursuivis, les choix pédagogiques ainsi que le contenu du module. Ensuite un bilan est réalisé au terme de deux années d'expérience, tout d'abord par rapport aux étudiants au regard de leurs différentes réactions et interrogations durant le déroulement de la formation, puis par rapport aux enseignants en fonction du ressenti et des difficultés éprouvées. Quelques recommandations sont abordées notamment en terme de logistique. L'expérience présentée invite les auteurs à poursuivre dans le domaine de la formation des ingénieurs à la création d'entreprise et à ouvrir également cet enseignement aux étudiants en deuxième année de thèse.

INTRODUCTION

L'I.N.P.G. (Institut National Polytechnique de Grenoble) a souhaité mettre en place un module visant la création d'entreprise pour les élèves ingénieurs afin de les sensibiliser à une démarche globale d'entreprise. Une année « pilote » a été réalisée durant l'année scolaire 1997/98 au sein d'une des écoles, l'E.N.S.I.E.G. (Ecole Nationale Supérieure d'Ingénieurs Electriciens de Grenoble), puis en 1998/99, cinq écoles ont souhaité intégrer ce module dans leur enseignement et pour l'année 1999/2000 ce module sera présenté dans les neuf écoles de l'I.N.P.G. ainsi qu'aux doctorants.

L'objectif de ce document est de présenter la démarche générale du module création d'activité, création d'entreprise ainsi qu'un bilan au terme de deux années. Ce document n'a pas de valeur scientifique ni de valeur d'exemple. Il se veut simplement un témoignage de ce qui s'est réalisé auprès de 115 étudiants répartis dan la manière suivante dans les écoles :

- E.N.S.I.E.G. (Ecole Nationale Supérieure d'Ingénieurs Electriciens de Grenoble) : 20 étudiants en 1997/98 et 15 en 1998/99.
- E.N.S.I.M.A.G (Ecole Nationale Supérieure d'Informatique et de Mathématiques Appliquées de Grenoble) : 18 étudiants en 1998/99.

- E.N.S.H.M.G. (Ecole Nationale Supérieure d'Hydraulique et de Mécanique de Grenoble) : 16 étudiants en 1998/99.
- E.N.S.E.R.G. (Ecole Nationale Supérieure d'Electronique et de Radioélectricité de Grenoble) : 21 étudiants en 1998/99.
- E.N.S.G.I. (Ecole Nationale Supérieure de Génie Industriel) : 9 étudiants en 1998/99

1 LE MODULE DE CREATION D'ACTIVITE, CREATION D'ENTREPRISE A L'INPG

Il nous faut tout d'abord établir une précision sur le nom de ce module de formation. A l'origine, le nom de «création d'activité » avait été retenu pour couvrir à la fois la démarche de création d'entreprise ainsi que la démarche de création d'activités nouvelles au sein d'entreprises existantes, comme la recherche de nouveaux produits, la création d'une filiale, etc. Ces deux démarches répondant à la même problématique et à la même logique économique nous les avions regroupées sous le même nom. Cependant, la pratique a instauré davantage le nom de «module de création d'entreprise » que celui de «création d'activité », terme beaucoup plus parlant pour les étudiants et qui bénéficie également de l'effet de mode véhiculé par les media.

Dans cet article nous utiliserons de manière égale les deux termes, création d'entreprise ou création d'activité.

1.1 L'objectif du module de création d'entreprise.

L'objectif de ce module est de faire découvrir le métier d'industriel par l'apprentissage. Il s'agit d'éveiller la fibre entrepreneuriale chez les étudiants et de les mettre en situation de création d'entreprise. Il ne s'agit pas d'en faire obligatoirement des créateurs à la sortie de l'école d'ingénieurs, mais plutôt de les faire réfléchir sur la démarche de création et de leur donner quelques outils et une expérience dans ce domaine. Le but recherché est d'éveiller, ou de réveiller, un comportement d'entrepreneur étouffé par de nombreuses années d'acquisition de connaissances, sans avoir pu entrevoir la finalité de ces connaissances. A cet égard nous nous basons sur les observations de l'A.P.C.E. (L'Agence Pour la Création d'Entreprise) qui énonce trois conditions qui favorisent la survie des créations/reprises d'entreprises : l'expérience professionnelle au plus proche de la création/reprise effectuée, la qualité de la préparation du projet, le savoir tirer parti de ses relations professionnelles.

Trois conditions pour favoriser le taux de survie des créations/reprises

- **L'expérience professionnelle au plus proche de la création/reprise effectuée.**
- **La qualité de la préparation du projet.**
- **Le savoir tirer parti de ses relations professionnelles.**

Sources : A.P.C.E.

Le module de formation présenté aux étudiants de l'I.N.P.G. insiste davantage sur la qualité de préparation du projet. La mise en situation durant l'année scolaire favorise la maturation des projets et invite les étudiants à envisager la problématique sur l'ensemble des fonctions de l'entreprise. La tendance naturelle des élèves ingénieurs est de privilégier les aspects techniques du projet, nous les orientons principalement sur les aspects organisationnels, les aspects humains, les aspects économiques dans leur ensemble ainsi que sur les aspects commerciaux. L'ensemble des facettes de l'entreprise est ainsi abordé.

Par ailleurs, l'objectif privilégie les activités de terrain et la mise en œuvre pratique des sujets. Ce module est optionnel basé sur le volontariat. Le fonctionnement en « option » (ou cours à la carte) nous permet de travailler avec un vivier d'étudiants motivés pour lesquels l'apprentissage par la pratique peut se dérouler dans les meilleures conditions.

Le document final à rendre en fin de module, le business plan ou plan d'affaires, constitue un outil réel de démarche auprès des financiers (banques, capital risque, business angels, …) pour la recherche de capitaux. C'est un outil qui correspond à la réalité.

1.2 Modalités et méthodes pédagogiques

Le module se déroule en deuxième année d'école d'ingénieur à raison de vingt séances de deux heures, soit quarante heures au total, permettant ainsi les apports pédagogiques très variés dont les élèves ont besoin.

Les séances ne sont pas véritablement des cours puisqu'elles ont trois rôles distincts. Le premier rôle est la mesure de l'avancement des projets suivis par les étudiants. Dès le début du module nous les invitons à organiser leur travail de l'année dans le cadre d'une gestion de projet avec les outils appropriés, à savoir un plan de développement avec planning (diagramme de Gantt). Ainsi à chaque rencontre, nous pouvons mesurer avec eux l'avancement du travail et envisager le reste à faire. Le deuxième rôle de la séance est de les conseiller pour traiter le fond de chaque projet. Il s'agit par exemple de les aider à formaliser les informations recueillies, de les orienter sur d'autres sources d'information, de trouver la meilleure façon de collecter l'information, de lancer de nouvelles hypothèses, etc. Enfin, le troisième rôle est le rappel ou l'apport de connaissances et l'apport d'outils au fur et à mesure des besoins. Ainsi en fonction des maquettes pédagogiques de chaque école (par exemple : présence ou non de cours de gestion ou de marketing au préalable ou en parallèle) et de l'avancement des étudiants dans leur travail, les apports de connaissances sont très variés d'une école à l'autre.

Nous avons ainsi baptisé les séances de «face à face pédagogique » qui correspond mieux à la réalité. En effet, nous ne rencontrons pas systématiquement tous les étudiants à chaque séance, c'est en fonction de leur demande, excepté pour la partie apport de connaissances. Il s'agit bien de face à face avec chaque groupe de travail pour une approche personnalisée des projets. Cela permet également de mieux comprendre les attentes, les blocages le cas échéant, de chaque étudiant et d'apporter une réponse soit au niveau global lorsque telle ou telle question ou expérience peut se partager, soit à titre personnel.

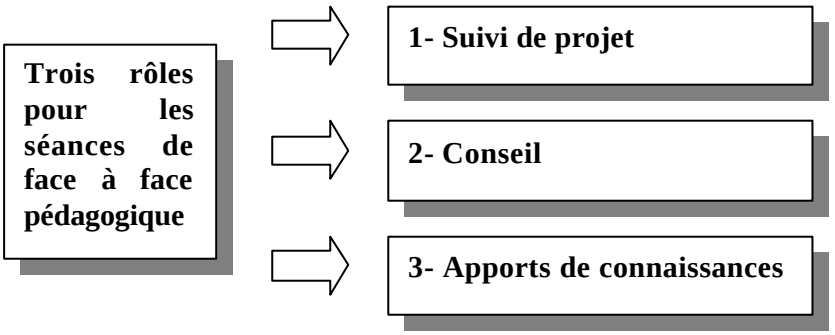


Figure 1 : Rôles des face à face pédagogiques

Pour être à même de réaliser ces face à face pédagogiques, les enseignants ont été choisis en fonction de leur passé dans l'entreprise : Michel Vernet, 47 ans , Ingénieur de formation, professeur associé en gestion industrielle, a pratiqué la gestion de projet et la stratégie durant dix ans chez Merlin Gerin (Schneider). Sylvie Humbert, 34 ans, ingénieur commercial, a une expérience de huit années dans le marketing, enseigne également la connaissance de l'entreprise, le marketing et la stratégie en tant que P.R.A.G.. Ces profils volontairement différents permettent grâce à un travail d'équipe, de couvrir l'ensemble des facettes de la vie de l'entreprise et d'apporter aux étudiants un plus large éventail de connaissances.

1.3 Les sujets traités par les étudiants

Les étudiants travaillent par groupe de trois à cinq et peuvent soit travailler sur leur propre projet lorsqu'ils ont une idée précise, soit bénéficier de projets proposés les industriels en relation avec les écoles ou par des laboratoires de recherche. De nombreuses entreprises ont accueilli très favorablement ce module de formation et souhaitent y participer.

Les sujets sont donc assez variés : une partie des projets relève directement des compétences techniques développées dans les programmes de chaque école (des produits ou services informatiques pour l'école d'ingénieurs informaticiens par exemple). Une autre partie apporte une variété enrichissante pour tout le monde (logiciel de gestion de travaux, outils pédagogiques, une cave à bière, par exemple …).

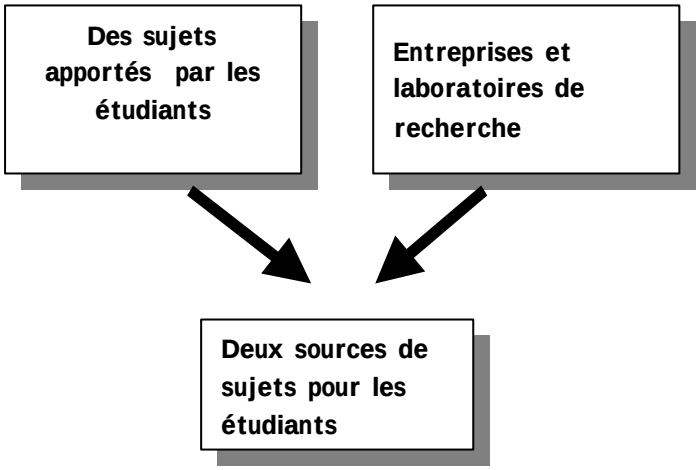


Figure 2 : Les sources de

L'apport de projets « extérieurs » donnés par les industriels permet d'accueillir dans le module tous les étudiants qui le souhaitent, même ceux qui n'ont pas une idée de création précise et qui veulent acquérir une méthode ou tout simplement découvrir les aspects de la création d'entreprise. Cette recherche de sujets doit se prévoir suffisamment à l'avance afin de tenir compte des délais de réaction des entreprises et pour réajuster quelques sujets qui ne correspondent pas à l'objectif poursuivi. Ainsi nous éliminons les projets qui demandent aux étudiants de commercialiser un produit déjà existant. Pour être retenu, un sujet doit permettre de définir si oui ou non une création d'entreprise ou d'activité est viable, et dans quelles conditions (voir en annexe 2 la liste des sujets).

Les sujets apportés par les entreprises et les laboratoires sont affectés de manière arbitraire aux groupes sans sujet. Les étudiants disposent ensuite d'une semaine pour échanger selon leurs goûts et leurs motivations. Au terme de ce délai, les affectations sont définitives. Cette méthode permet de ne pas laisser un sujet qui peut paraître moins attrayant sur le papier.

1.4 Contenu

Les apports de connaissance varient en fonction des projets et de leur avancement. Cependant nous abordons en début d'année scolaire trois chapitres de manière systématique quelles que soient les écoles : maîtrise et gestion de projet, objectif et contenu d'un business plan, recherche d'informations. Ainsi les bases des relations sont établies : les étudiants peuvent s'organiser, ils connaissent le « rendu final » et disposent d'une méthodologie de recherche.

Différents apports de connaissance sont ensuite demandés par les étudiants, nous pouvons à ce titre citer : éléments de marketing (étude de marché, segmentation ; …), les composantes d'un coût, mesure de la rentabilité : seuil de rentabilité, investissement, …

L'apport de connaissance ne dépasse pas le quart du temps de chaque séance.

Ces différents thèmes sont abordés de manière à sensibiliser les élèves à la problématique concernée, puis à les initier et à leur donner les moyens d'aller trouver ensuite les informations et les approfondissements dont ils ont besoin. L'objectif n'est nullement encyclopédique.

Ces apports de connaissances sont complétés par des conférences durant lesquelles les étudiants rencontrent des professionnels. A titre indicatif nous avons organisé des conférences avec l'I.N.P.I., la Chambre de Commerce et d'Industrie, des créateurs d'entreprise.

1.5 Evaluation finale

Dans un souci de réalité, les étudiants remettent leur business plan sous forme écrite et soutiennent leur projet devant un jury constitué de manière générale de quatre personnes :

un industriel (une personne de l'entreprise ayant proposé le sujet), un financier (banque, A.N.V.A.R., capital-risque), le responsable du module, un représentant de la direction de

l'école. Les étudiants sont amenés à défendre leur projet et donc à convaincre l'auditoire sur le bien fondé des propositions faites.

La note finale se décompose de la manière suivante :

- 1/3 pour le suivi de projet durant l'année (respect des échéances et des rendez-vous, réajustement du planning)
- 1/3 pour le business plan écrit
- 1/3 pour la soutenance orale

Les 115 étudiants inscrits au module ont été évalués, il n'y a pas eu d'abandon en cours d'année. La moyenne des notes a été de 14,6 sur 20 avec un écart type de 2,64 pour l'année « pilote » en 1997/98 et de 14,2 sur 20 avec un écart type de 1,67 en 1998/99. Il est encore tôt pour interpréter ces résultats dans le temps.

2 BILAN ET RECOMMANDATIONS

Malgré la faible durée de notre expérience, deux ans seulement, nous pouvons tout de même établir un bilan et tirer quelques enseignements pour la poursuite de ce module.

Une centaine d'étudiants a suivi le module de création d'activité durant l'année scolaire 1998/99 et vingt durant l'année précédente en année « pilote ».

24 sujets ont été traités en 1998/99 dont 10 sujets propres apportés par les étudiants eux-mêmes.

2.1 Bilan côté étudiant

Les observations décrites ci-dessous ont été révélées à des périodes différentes, à des fréquences différentes et à des degrés différents, du fait même des diversités de cursus et des acquis des étudiants. Elles sont cependant assez homogènes pour l'ensemble de la population étudiante avec laquelle nous avons travaillé et démontrent une évolution dans le comportement

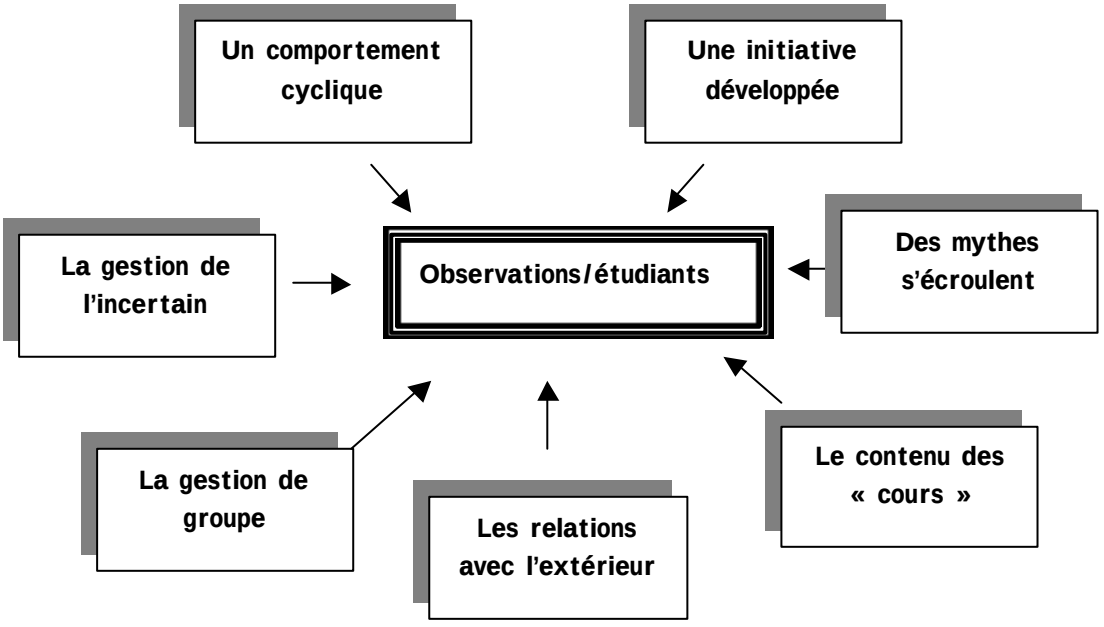


Figure 3 : Les observations par rapport aux

des étudiants.

2.1.1 Un comportement cyclique

Nous avons pu remarquer, comme pour de nombreux projets, l'enchaînement des plusieurs phases : une période euphorique au démarrage avec l'attrait du sujet et de ces matières dites « molles » que nous abordons par la pratique et sous forme condensée, puis une période « dépressive » une fois le sujet intégré et le travail planifié (*« Il y a tout ça à faire »*), enfin, une reprise de l'enthousiasme avec les premiers résultats de terrain (*«On ne pensait pas que les*

gens allaient nous répondre»). Ces différences d'enthousiasme sont souvent compensées au sein même du groupe de travail, les étudiants ne s'investissant pas tous au même rythme.

2.1.2 La gestion de l'incertain

L'introduction de l'incertain et du doute permanent constitue le choc le plus douloureux pour les étudiants. Il est parfois difficile pour eux de formuler des propositions qui seront sans doute remises en questions avec l'apport d'information supplémentaire. *« Comment faire si l'on ne sait pas tout ? »*. Par ailleurs, il leur faut également admettre que, souvent, plusieurs solutions sont possibles, mais qu'elles ne peuvent s'appliquer dans le même contexte ou correspondent à des stratégies différentes : «*Mais durant toute notre scolarité ont nous a expliqué qu'il n'y avait qu'une réponse juste !* ». Le travail par hypothèse est loin d'être une évidence mais devient rapidement une nécessité pour avancer dans les projets.

2.1.3 La gestion de groupe

L'apprentissage de la gestion du groupe se révèle parfois difficile et ce ne sont pas toujours les projets « propres » apportés par des étudiants qui posent plus de problèmes. Pour ceux-là, l'initiateur du projet reste souvent le leader du groupe et cet ordre demeure la plupart du temps jusqu'à la fin du travail. En revanche pour les autres projets, les prises de pouvoir évoluent durant l'année donnant des teintes très variées à la démarche suivie. On remarque également le rôle des éléments féminins (encore trop rares) dans les groupes : la première année nous avons assisté à une véritable « prise de pouvoir » des filles d'un groupe un mois avant les soutenances, ce qui a radicalement changé la manière de travailler du groupe ! C'est le comportement même des étudiants qui change au fur et à mesure de l'avancement : les personnalités s'affirment.

2.1.4 Les relations avec l'extérieur de l'école

L'angoisse vis-à-vis de l'extérieur est également un cap à surmonter. La plupart des étudiants imaginent pouvoir se contenter d'une bonne étude documentaire « en chambre », si possible réalisée uniquement sur internet car les ordinateurs sont à l'école. Il faut leur suggérer, voire leur imposer d'aller dehors. Le souci de crédibilité face aux interlocuteurs semble être le frein majeur à davantage de contacts avec le terrain *« Et vous croyez qu'ils vont répondre à nos questions ? »*. Comment le savoir s'ils n'essaient pas ! Cependant, après les premiers entretiens de visu ou téléphoniques par exemple, nos étudiants prennent de l'assurance. Par ailleurs, ils sont surpris de la quantité et de la qualité de l'information recueillie sur le terrain et cela vient compléter ou parfaire une information documentaire.

2.1.5 Le contenu des « cours »

Les étudiants mettent parfois en avant le manque d'approfondissement dans la partie apports de connaissance. Nous avons à faire ici à des élèves ingénieurs à forte culture scientifique, qui suivent des cours à base quantitative. Les apports de connaissance sur les éléments de marketing ou de gestion financière leur paraissent assez simples au regard des autres cours qu'ils suivent dans leur scolarité. Cette impression de simplicité est parfois renforcée dans la mesure ou l'apport de connaissance est très concentré et n'entre que pour le quart du temps des séances. Une fois encore, le temps et la mise en pratique jouent en notre faveur. Le travail de formalisation pour le business plan les met face au problème et ils se rendent compte alors que « *c'est finalement bien assez compliqué comme cela* ». Même s'il n'y a que des additions et des soustractions, encore faut-il savoir quoi additionner ou soustraire.

Nous avons remarqué globalement deux phases dans les demandes d'apports de connaissance qui sont bien entendu en relation avec les interrogations des étudiants pour leur projet. Après les trois séances communes à chaque école, nous les invitons à nous demander ce dont ils ont besoin pour avancer. Une première période, jusqu'en janvier à peu près, correspond à une demande liée aux aspects commerciaux et marketing (« Comment fait-on une étude de marché ? Quels sont les stratégies commerciales ? Qu'est-ce qu'un circuit de distribution ? »…). Une seconde période, après janvier, fait intervenir davantage les aspects financiers et comptables (*« Comment répartir les frais de structure ? A quoi sert le bilan et comment le construire ? Que faut-il comptabiliser ? »*…). Bien qu'il s'agisse d'aspects financiers, cela permet tout de même d'effectuer quelques rappels comme la notion de chiffre

d'affaires (Prix de vente x nombre de produits vendus) qui permet aux étudiants de se concentrer des points clés de l'étude de marché à savoir quoi vendre et à quel prix.

Quelle que soit l'école et l'origine des étudiants (classe préparatoire ou admission sur titre), la question du statut juridique de l'entreprise s'est posée immédiatement à eux dès le début du cours. Les aspects administratifs liés à la constitution de l' entreprise et à son statut leur semble le point le plus délicat.

2.1.6 Des mythes s'écroulent

D'une manière globale, plusieurs a priori sont mis à mal au travers de cette expérience. Le premier est que l'étude de marché n'est pas le remède à tous les maux (*« On ne sait pas, on va faire une étude de marché »*). Il faut d'abord savoir ce que qu'on cherche pour initialiser une étude de marché. D'autre part, le mythe de l'entreprise intouchable s'écroule assez vite après les premiers entretiens et montre bien que l'entreprise n'est pas si éloignée que cela de l'enseignement qu'ils suivent. Des interlocuteurs sont prêts à répondre à leurs questions même s'ils ne sont que des étudiants.

2.1.7 Une initiative développée

Le comportement des étudiants évolue au cours de l'année et certains prennent en main le déroulement les relations avec les professionnels assez rapidement. Plusieurs groupes ont organisé eux-mêmes des rencontres avec les tuteurs en entreprise et l'enseignant pour faire un ou plusieurs points durant le déroulement du projet. D'autres ont de leur propre chef invité des personnes, rencontrées au cours de leur étude de marché, à venir à leur soutenance de fin d'année en plus du jury annoncé.

2.2 Bilan côté enseignement

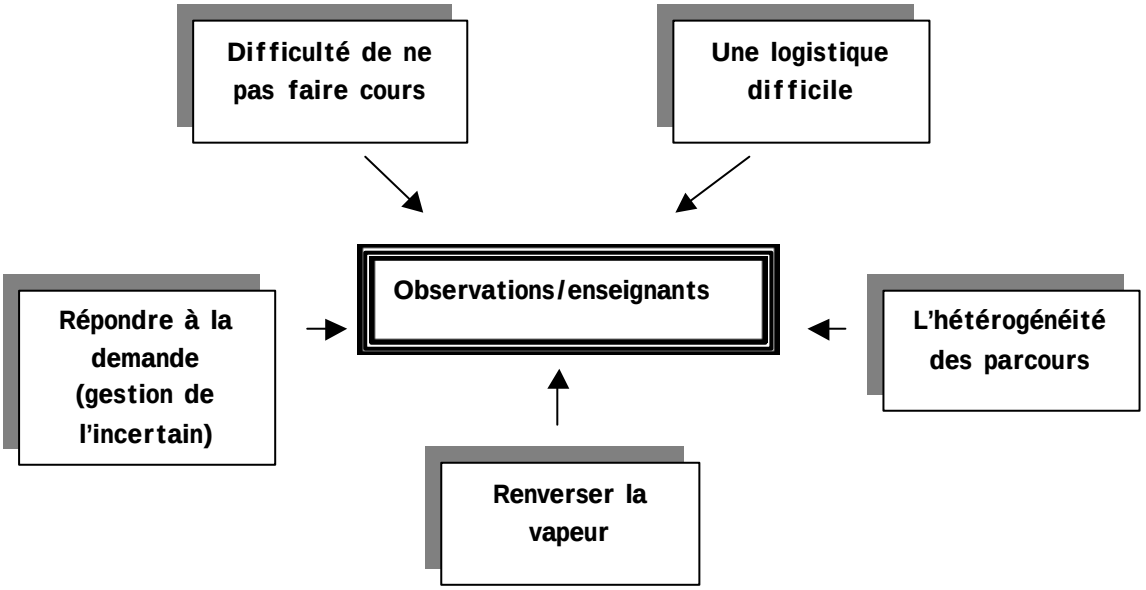


Figure 4 : Les observations par rapport aux

De notre côté, cette expérience est également riche sur de nombreux points.

2.2.1 Ne pas faire cours

Il reste difficile pour un enseignant de ne pas faire « cours » systématiquement. La rupture volontaire avec des formes de cours plus classiques reste un challenge. Même dans la partie apports de connaissance, il s'agit d'extraire les éléments les plus importants pour les étudiants, au regard de leur projet et de leur attentes ponctuelles. Il nous faut, dans le cadre de ce module de création d'entreprise, être davantage dans une relation d'échange plutôt que de discours écouté par les étudiants. Il est vrai qu'avec des élèves venus de manière motivée, cette approche reste plus aisée.

2.2.2 Répondre à la demande

Etre à l'écoute du marché et des clients est un comportement que nous tentons de faire acquérir aux étudiants. Mais il en est de même pour nous. La pédagogie par l'action et la mise en pratique nous impose d'être vigilants et de ne pas appliquer le même cours dans tous les contextes. Cela exige également une grande réactivité pour non seulement créer les cours demandés mais également pour les adapter à chaque contexte. Bien entendu, des troncs communs, sorte « cours tiroirs », peuvent être travaillés à l'avance et soulagent la préparation. Mais il est certain que pour répondre aux demandes, les tiroirs doivent être nombreux !

Par ailleurs, l'attitude d'écoute vis-à-vis des interrogations des élèves introduit également pour l'enseignant un degré non négligeable d'incertitude. Cette situation n'est certes pas toujours très confortable et peut mettre l'enseignant en porte à faux dans la mesure où le programme (s'il y en a un) n'est pas forcément couvert en fin d'année de la même manière dans toutes les écoles. On a beau se dire qu'il s'agit de faire acquérir aux étudiants un savoir-faire et un savoir-être, la question du savoir, tout court, n'est pas obligatoirement résolue et l'on peut avoir un sentiment frustration et de gêne vis-à-vis d'un savoir que l'on n'a pas transmis compte tenu de l'ampleur du sujet.

2.2.3 Renverser la vapeur

Nous avons bâti notre pédagogie sur la mise en pratique. Les étudiants doivent ainsi « s'imprégner » le plus rapidement possible de leur sujet pour être ne mesure de demander les approfondissements des connaissances nécessaires à leur projet dans le cadre des rencontres hebdomadaires. Cependant, il n'est pas toujours aisé de faire en sorte que ce soient les étudiants qui formulent ces demandes par eux-mêmes, et nous devons parfois suggérer des apports de connaissance et cela fausse légèrement la méthode que nous avons envisagée. D'autre part, ne maîtrisant pas encore totalement l'ampleur des tâches à accomplir, les demandes se focalisent quelques fois sur des points très particuliers et c'est à nous, enseignants, de leur permettre d'embrasser l'ensemble du problème afin de ne pas revenir de nombreuses fois sur le même sujet, ce qui serait sans doute fastidieux pour les étudiants et pour nous-mêmes. Après une ou deux séances de balbutiements en la matière, les choses se mettent en place mais pour certains étudiants la démarche est plus longue et ils restent en attente de « cours imposés » plus longtemps. Pourtant, aux vues de notre expérience, ce renversement de vapeur peut se réaliser à l'issue des trois premières séances. Nous avons pu le vérifier dans la mesure où les écoles n'ont pas fait débuter le module de création d'activité au même moment et nous avons demandé le plan de développement (planification du travail) pour décembre. Pour certaines écoles, nous, enseignants, avons proposé des apports de connaissances plus longtemps que pour celles qui ont débuté plus tard. La prise d'initiative de la part des étudiants pour la gestion de leur cours s'est de toute façon réalisée quel que soit le moment choisi par l'enseignant.

Cela nous conforte dans l'idée de mettre les étudiants en action dans leur projet le plus tôt possible et de les rendre acteurs de leur enseignement. Cela permet d'apporter les connaissances dont ils ont réellement besoin dans l'avancement de leur projet. Ils les mettent alors rapidement en pratique avec un gage de meilleure intégration du savoir pour les étudiants.

2.2.4 L'hétérogénéité des parcours

Les maquettes pédagogiques de chaque école de l'I.N.P.G. diffèrent en ce qui concerne les programmes d'enseignements de gestion. Nous devons donc gérer cette source d'hétérogénéité. Certaines écoles en effet dispensent des enseignements de gestion au cours de la deuxième année (année du module de création d'entreprise) qui permettront d'approfondir les apports que nous réalisons. D'autres écoles n'ont planifié ces enseignements qu'en troisième année et il faut dans ce cas approfondir davantage durant le module de création d'entreprise. Cela rejoint ce que nous soulignions plus haut à propos de l'adaptation à la demande de la part des enseignants.

2.2.5 Une logistique difficile à mettre en place

A chaque démarrage du module dans les écoles, une phase de mise en place logistique entrave parfois le bon déroulement des premières séances. Plusieurs formules de fonctionnement sont essayées mais la plus performante reste d'avoir un interlocuteur fixe dans chaque école qui connaisse les étudiants et qui puisse les joindre facilement.

D'autre part les moyens mis à la disposition des étudiants (téléphone, messagerie électronique, …) ne sont pas toujours opérationnels dès le début du module et peut entamer les velléités des étudiants dans leur apprentissage sur le terrain et décourage les premières prises d'initiative surtout s'ils sont déjà un peu frileux vis-à-vis des contacts avec l'extérieur. Cela leur donne une « bonne raison » pour retarder les entretiens avec les entreprises.

2.3 Quelques recommandations

Nous pouvons au terme de ces deux années citer quelques points essentiellement liés à l'organisation logistique de ce module.

2.3.1 L'emploi du temps

L'emploi du temps doit permettre des rencontres hebdomadaires de deux heures tout au long de l'année et quelles que soient les options que les étudiants sont amenés à choisir en cours d'année, quelle que soit l'organisation de la scolarité des étudiants (trimestrialisation ou semestrialisation). Cela reste souvent compliqué d'autant que cela ne concerne qu'une vingtaine d'étudiants par promotion et relève parfois de l'exploit pour les services de scolarité qui doivent gérer jusqu'à 9 options différentes.

2.3.2 Des moyens logistiques

Nous rappelons l'importance des moyens logistiques (téléphone, fax, internet, messagerie électronique…) qui doivent être aisément accessibles par les étudiants au risque de décourager les initiatives. Par ailleurs, pouvoir être en relation avec les étudiants par voie électronique est sans doute le moyen le plus confortable et le plus sûr principalement en fin d'année lorsque les face à face pédagogiques traitent davantage de suivi de projet groupe par groupe. Compte tenu des difficultés d'emploi du temps que nous avons rencontré cette année, la messagerie électronique nous a été d'un grand secours pour nous tenir informés mutuellement des différents changements et contraintes de chacun.

3. PERSPECTIVES

Il est encore tôt pour dire si ce module d'initiation déclenche, sinon des créations d'entreprise, au moins la sensibilité à la création d'entreprise car les premiers étudiants ayant suivi le module durant l'année « pilote » sortent seulement en juin 1999 de l'école, et les suivants doivent encore faire leur troisième année.

Cependant, on peut déclarer dès aujourd'hui qu' un projet verra certainement le jour d'ici quelques mois. L'étudiant a réellement concrétisé son idée au cours de l'année : le produit est prêt, les clients sont là et les capitaux également. D'autres étudiants ont déclaré spontanément envisager la création mais plus tard, après une expérience professionnelle, mais cela reste des déclarations d'intention seulement. Les étudiants n'ont pas été systématiquement interrogés au sujet sur leurs intentions futures.

C'est pourquoi nous envisageons un suivi dans le temps des étudiants ayant participé au module de création d'entreprise afin de mesurer les créations d'entreprise mais également l'utilisation de ce module dans la vie professionnelle et permettre ainsi des ajustements dans l'approche pédagogique.

Par ailleurs, ce module de d'initiation à la création d'entreprise auprès des élèves ingénieurs fait partie, d'une part d'un processus global de formation dont les étapes suivantes sont l'initiation auprès des doctorants, puis auprès des personnels (chercheurs notamment), et d'autre part d'un processus plus général au sein de la région grenobloise avec la mise en place d'un incubateur, regroupant plusieurs institutions de recherche et plusieurs universités (C.E.A., C.N.R.S., Université Pierre Mendes France, Université Joseph Fourier, I.N.P.G.).

CONCLUSION

Ces deux années passées nous confortent dans l'idée que ce type d'enseignement est très important dans l'apprentissage des élèves ingénieurs. Même si les étudiants n'ont pas l'intention de créer une entreprise immédiatement à la sortie de l'école, les éléments méthodologiques de la création acquis pourront se révéler utiles ultérieurement.

Par ailleurs, le module de création d'entreprise s'intègre aisément dans toutes les maquettes pédagogiques de chaque école dans la mesure où il s'agit d'un module optionnel et vient en complément des enseignements de gestion instaurés dans chaque établissement. D'autre part, un enseignement donné en première année sur la « découverte de l'entreprise », couvrant l'ensemble des fonctions de l'entreprise, devrait constituer une base de connaissance facilitant la mise en route du module de création d'activité. C'est ce qui a été amorcé cette année dans une des écoles de l'I.N.P.G. et nous disposerons l'année prochaine d'une expérience dans ce domaine.

Une grande satisfaction est de voir l'évolution des comportements de la plupart des étudiants entre les premières et les dernières séances : l'attente de connaissance et le malaise face à l'incertain au début, la prise en main et le travail sous hypothèse en fin d'année.

Cette expérience nous invite donc à poursuivre notre travail et à proposer ce module aux étudiants en thèse. Un projet est en préparation pour l'année 1999/2000 destiné aux étudiants en deuxième année de thèse. Il devrait s'agir également d'un module optionnel, bâti sur le même principe mais avec des rencontres tous les quinze jours assorties de conférences plus systématiques avec des professionnels.

Annexe 1 : Syllabus des apports de connaissance

Nous tenons à rappeler qu'il est difficile de donner un syllabus précis des apports de connaissances donnés lors des face à face pédagogiques puisqu'il s'agit en priorité de répondre aux besoins exprimés par les étudiants. Cependant, une liste des points abordés durant ces deux années peut être faite mais elle n'est pas exhaustive.

Trois séances communes en début d'année:

Maîtrise et gestion de projet
- Comment gérer un projet dans le temps ?
- Evolution du pouvoir au cours du temps
- Découpage en activités
- Comment bâtir un plan de développement ?

Business plan
- Objectif du document
- Le contenu

La recherche d'informations
- Faire le tour globalement
- Les notes
- Organisation du travail
- Les sources documentaires

Autres thèmes abordés :

Les bases du marketing
- Le marché
- La politique marketing

Les études de marchés
- Pourquoi une étude de marché ?
- Les étapes
- Les types d 'études de marché
- Comment chercher ?
- Quoi chercher ?

Segmentation et positionnement
- Critères de segmentation en milieu industriel
- Qu'est-ce qu'une segmentation efficace ?
- Ciblage, choix de cible(s)
- Positionnement et déclinaison du marketing MIX

Les bases de la stratégie
- Analyse concurrentielle
- Quelques outils

Le compte de résultat
- A quoi sert un compte de résultat ?
- Construction du compte de résultat
- Compte de résultat et soldes intermédiaire de gestion
- Le prévisionnel

Le bilan
- A quoi sert un bilan ?
- Construction du bilan
- Notions de besoin en fond de roulement et de fond de roulement
- Le prévisionnel

Gestion de la croissance rapide
- La crainte de grandir
- Les problèmes classiques
- Les financements

La rentabilité d'une entreprise
- Quels critères de rentabilité ?
- Mesures de la rentabilité.

Le calcul des coûts
- Charges fixes et charges variables
- Seuil de rentabilité

Les amortissements
- Pourquoi les amortissements ?
- Calculs et enregistrement comptable

Choix d'investissement
- La VAN
- Le TRI
- L'utilisation de ces critères dans la recherche de financement

Les statuts juridiques de l'entreprise
- Eventail des statuts juridiques
- Statut juridique et pouvoir dans l'entreprise
- Quel statut pour quelle stratégie d'entreprise ?

Annexe 2 : Liste des sujets déjà réalisés

Année 1997/98

E.N.S.I.E.G. : création d'une ...

- filiale d'EDF pour l'exploitation commerciale a l'international des gros codes de calcul de réseaux électriques ;
- filiale d'Alcatel en Chine pour la réalisation des lots de contrôle commande des centrales hydrauliques chinoises ;
- activité de réalisation et de commercialisation de logiciels interfaces entre les différentes bases de données techniques et les bases de données de gestion de production ;
- activité de réalisation d'intranet complète (notamment avec prise en compte de l'aspect sociologique d'apprentissage du travail en réseau) ;
- activité de fabrication et de commercialisation de nano-actionneurs.

Année 1997/98

E.N.S.H.M.G. : : création d'un(e) ...

- société de services en leçons particulières, interface entre l'offre (étudiants, chômeur) et la demande (parents d'élèves) ;
- cave à bière sur un concept voisin des caves à vin : dégustation, vente à emporter, formation, conseil, recherche de petits producteurs et de bières rares ;
- filiale d'une société de sismographie, spécialisée dans les petites affaires (<500kF) ;
- filiale d'une société française de calculs hydrauliques basée à Madagascar ;
- magasin de prêt à porter écologique ;

- société pour la création, la mise a jour et l'exploitation commerciale d'un annuaire des téléphones mobiles.

E.N.S.G.I. : création d'une ...

- société de conception, fabrication & commercialisation d'un lièvre électronique programmable pour l'entraînement des athlètes (coureurs à pied et cyclistes) (image du "modèle" affichée en permanence dans les lunettes du coureur) ;
- société de réalisation sur internet d'images en 3D représentant des paysages réels, avec possibilité de se déplacer dans le décor et de visiter . ;
- société de loisir aéronautique : résidences, village de vacances, aérodrome, cours de pilotage, etc, ...
- société de prestations de services informatiques de proximité pour PME société de conseil en ingénierie pour les projets sportifs : gestion de projet, gestion de bases de données, réalisation de sites internet, ...

E.N.S.I.E.G. : création d'une…

- société commercialisant un logiciel facilitant la coordination des chantiers sur la voie publique ;
- entreprise de commercialisation de piles à combustible de faible puissance ;
- entreprise fabricant des transformateurs en Géorgie ;
- entreprise dans le cadre du développement de l'offre de cogénération Moyenne Tension et Basse Tension ;
- entreprise pour la commercialisation de véhicules électriques .

E.N.S.I.M.A.G. : création d'une…

- entreprise de services informatiques sur l'activité de commerce électronique ;
- activité basée sur l'expertise des serveurs haut de gamme ;
- entreprise visant l'externalisation de la gestion des PC pour les PME utilisant plus de 10 PC ;
- entreprise pour la vente et le service auprès des utilisateurs de la technologie Linux.

E.N.S.E.R.G. : création d'une…

- entreprise pour la fabrication et la commercialisation d'un composant virtuel ;
- nouvelle activité basée sur des axes de croissance externe (création d'activité nouvelle) pour un distributeur en électronique ;
- entreprise développant une application du G.P.S. (sujet confidentiel) ;
- entreprise pour la commercialisation de générateurs thermo-voltaï ques;
- entreprise fabricant et commercialisant une « boîte noire » (sujet confidentiel).

CREATION D'ENTRPERISE : BUSINESS PLAN ET GRILLE D'ANALYSE SYSTEMIQUE, DEUX OUTILS COMPLEMENTAIRES

SAMMUT Sylvie, Maître de Conférences
Université Paul Sabatier, Toulouse III
Département GEA Ponsan
115 route de Narbonne
31077 TOULOUSE Cedex
téléphone/télécopie : 05 61 73 33 40
Email : sammut@geap.iut-tlse3.fr

Résumé : Le business plan ou plan d'affaires est un dossier synthétique présentant un plan d'action détaillé et une estimation de la rentabilité future de l'entreprise. A ce titre, il se veut exhaustif et précis : il décrit le projet, depuis son origine jusqu'à sa concrétisation. Dossier écrit, il permet à son concepteur de clarifier ses idées, de tester la maîtrise des différents aspects du projet et de rationaliser les prévisions.

Le business plan actuel est surtout une présentation chiffrée et souvent surévaluée de ce que le dirigeant veut faire alors que dans la réalité, et en fonction des prévisions difficilement réalisables avec une, deux, voire cinq années d'avance, le chef d'entreprise agira en fonction de ce qu'il peut faire. Toute la différence se situe entre les verbes vouloir et pouvoir, et elle est énorme. Dès lors, il s'agit de dépasser cette seule vision formelle pour proposer d'autres moyens permettant de prendre en considération non plus seulement des stocks mais des flux, c'est-à-dire des interactions entre différents éléments considérés comme fondamentaux dans la gestion d'une petite entreprise en démarrage.

Cette grille d'analyse systémique a pour vocation de permettre au futur dirigeant de raisonner en terme de processus et non plus seulement en statique : il s'agit de le familiariser, dès la création, à l'analyse multidimensionnelle.

L'utilisation conjointe du business plan et de la grille paraît donc, nous semble-t-il, fondamentale : en effet, la grille facilite l'apprentissage complexe et la combinaison de temporalités différentes alors que le business plan, par son approche plus formalisée, favorise le questionnement et la comparaison de situations chiffrées. En d'autres termes, ces deux outils permettent de cumuler respectivement une démarche heuristique et une logique plus algorithmique. En outre, il paraît intéressant que chacun des pôles du système de gestion puisse apparaître dans le business plan sous forme d'une suite de questions précises mais néanmoins ouvertes et laissant place à la spécificité de chaque projet.

INTRODUCTION

La question de la délicate pérennisation des jeunes entreprises devient de plus en plus prégnante dans la maîtrise et le développement de nos sociétés industrialisées. Chacun y va de son appréciation en matière de lutte contre le chômage, d'augmentation et/ou de redistribution des aides financières à la création, etc., mais paradoxalement, peu de réflexions émergent quant à la formation des futurs dirigeants. Or une enquête réalisée par la SOFRES à la demande de l'APCE[1] montre que moins de 10% des créateurs s'appuient sur les réseaux d'accompagnement. Un fossé existe donc entre les propositions existantes et la réalité du monde entrepreneurial.

Notre propos n'est pas ici de traiter de l'étendue de ce décalage mais de réfléchir sur la pertinence d'un outil d'accompagnement fort usité dans le milieu du suivi de la création d'entreprise : le business plan ou plan d'affaires, l'outil de référence s'il en est en matière de création d'entreprise. En effet, le plan d'affaires est très généralement le seul outil utilisé, encore l'est-il parce qu'il est très majoritairement imposé par les instances décisionnaires en matière d'apports de fonds notamment.

[1] APCE : Agence Pour la Création d'Entreprises.

De nombreux travaux[1], forts intéressants, ont présenté des améliorations potentielles concernant la qualité de cet outil, mais finalement très peu de chercheurs ont réfléchi sur la question de sa parfaite adéquation aux problèmes de la création de petites entreprises[2]. Nous avons tenté, au cours de cette présente recherche fondée à la fois sur des entretiens de dirigeants de PE en démarrage et sur l'observation de créateurs en phase de montage de projet, de comprendre pourquoi et comment l'on pouvait essayer d'associer les déterminants de la gestion stratégique d'une entreprise jeune avec les spécificités de la création de petites unités.

Dans cette perspective, nous essaierons de montrer en quoi une appropriation de la dimension systémique par le créateur puis le dirigeant de jeune entreprise peut être pertinente. En effet, nous essaierons de mettre en exergue pourquoi et comment l'apprentissage systémique et l'utilisation d'une grille d'analyse spécifique peut être un outil complémentaire du business plan.

1. SEUL, LE BUSINESS PLAN NE SUFFIT PAS

1.1 L'objet du business plan : présenter et convaincre

Le business plan ou plan d'affaires est un dossier synthétique présentant un plan d'action détaillé et une estimation de la rentabilité future de l'entreprise. A ce titre, il se veut exhaustif et précis : il décrit le projet, depuis son origine jusqu'à sa concrétisation.

Dossier écrit, il permet à son concepteur de clarifier ses idées, de tester la maîtrise des différents aspects du projet et de rationaliser les prévisions. Partant du principe selon lequel "ce qui se conçoit bien s'énonce clairement", un dossier bien ficelé, clair, et argumenté aura plus de chances de convaincre et de gagner des appuis. Il représente en grande partie un document chiffré permettant à un investisseur extérieur de juger de la faisabilité du projet. En fonction du degré d'acceptabilité des risques encourus par cet apporteur de ressources, le projet aura des chances de voir le jour dans sa forme originelle ; à défaut, il sera refusé ou accepté sous réserve de modifications plus ou moins importantes, généralement davantage sur le fond que dans la forme. Dès lors, son principal objet est de rendre crédible le projet, et donc de convaincre les différents partenaires potentiels de l'entreprise : les investisseurs, les banquiers, les acteurs industriels et/ou commerciaux. Il est donc un outil de réflexion et de communication.

Le business plan se scinde d'ordinaire en deux grandes parties, l'une concernant les motivations et les caractéristiques du chef d'entreprise et l'autre ayant trait plus directement au management du projet. Nous présentons ici un exemple, parmi d'autres, de business plan.

Tableau 1 : Exemple de business plan[3]

Nom de l'entreprise
Localisation
Activité
Statut juridique
L'EXPERIENCE DU FONDATEUR
Expérience professionnelle
Niveau d'étude
Expérience du (des) fondateur(s)
en gestion
en matière commerciale
en gestion des hommes
Activités professionnelles déjà exercées en rapport avec le sujet
Stages suivis en matière de création d'entreprise

[1] Voir par exemple,
BASSO O., BIELICZKY P. : *Guide pratique du créateur de start-up*, Editions d'Organisation, 1999.
BELLEY A., DUSSAULT L., et LORRAIN J. : Le plan d'affaires pour la création d'entreprises , *Revue Organisation*, vol 1, n°1, 1991.
BURNS P. : The business plan, in Burns P. et Dewhurst J. (Eds), *Small business and entrepreneurship*, Mac Millan, Londres, 1989, p.266-278.
COPIN G. et MARION S. : Réinventer le business plan, *Revue Française de Gestion*, n°65, 1992, p.96-102.

[2] Entreprises comptant entre 1et 49 employés.

[3] Proposition de business plan adapté de L'essentiel du Management. L'essentiel du Management, hors-série, février 1997, p. 37-52.

LE MANAGEMENT DU PROJET

Le projet
Description du projet et du concept
Secteur d'activité
Raison du choix de cette activité
Produit fabriqué ou service proposé

Les compétences de l'entreprise
Embauches prévues (nombre, date, fonctions prévues dans l'entreprise)
Accords commerciaux ou industriels prévus avec des partenaires
Les moyens matériels
Moyens en matériel (description des besoins, coût d'acquisition)
Local (description, adresse, atouts)
La vente
Marché (définition, moyens de prospection)
Concurrents (noms, caractéristiques, points forts du produit par rapport à la concurrence)
Fournisseurs
Clients (clientèle potentielle, CA)
La gestion
Capitaux de l'entreprise (affectation des capitaux propres, prêts bancaires)
Tableaux financiers
Compte de résultat prévisionnel (prévision sur 3 exercices)[1]
Besoin en Fonds de Roulement (prévision sur 3 exercices)
Plan de trésorerie (prévision sur 12 mois)
Plan de financement prévisionnel (prévision sur 3 exercices)

A noter que, souvent, l'on utilise le vocable de "gestion" pour qualifier cette dernière étape. Peut-être est-ce là le signe d'une première maladresse : la gestion peut-elle ainsi se résumer, en grande partie, à la politique financière ? En tout état de cause la majorité des business plans le laisserait penser...

1.2 Le business plan : un outil exclusif ?

En demandant au futur dirigeant d'entreprise de présenter, et surtout de chiffrer, pour les trois ou cinq années à venir, l'évolution d'une multitude d'indicateurs financiers, ne risque-t-on pas de ramener la création d'entreprise à la satisfaction d'indicateurs et l'atteinte de ratios plus ou moins pertinents ?

En d'autres termes, comment peut-on raisonnablement être convaincu que le cap du démarrage sera forcément franchi si le dirigeant chiffre avec le maximum de précision ce que sera son chiffre d'affaires, son excédent brut d'exploitation, son revenu avant impôt, ses dettes fournisseurs, *etc.*, dans trois ou cinq ans alors qu'il ne sait pas véritablement comment sera apprécié son produit (ou service), comment les goûts des consommateurs évolueront et ce que fera la concurrence ? De même, l'étude de marché, si elle est absolument nécessaire n'est pas une condition suffisante à la réussite : elle est un moyen indispensable de connaissance et de test du marché, elle n'est en aucun cas une certitude ou une caution pour l'avenir. Dès lors, le business plan n'est pas non plus la panacée.

Son côté normatif et quasi réglementaire peut rendre la création dépendante d'un "brevet d'état" qui permettrait le démarrage plus fluide et plus sûr sous prétexte de l'adéquation à certaines normes. Or, l'expérience montre que certains projets qui n'ont pas été acceptés, faute de business plan *ad hoc*, se sont finalement avérés être parfaitement rentables alors que bon nombre d'autres, passés sous le crible DU document de référence, ont échoué. Et lorsque l'on sait que la grande majorité des projets financés par des partenaires extérieurs (banques, organismes spécialisés, sociétés de capital risque, business angels, ...) est soumise à l'examen

[1] Certains business plans requièrent un chiffrage sur les cinq premières années.

attentif du business plan, nous sommes en droit de nous demander pourquoi les taux d'échec sont toujours si importants et pourquoi la tendance tend à se maintenir, sinon à s'aggraver.

Qui plus est, "devant l'échec de nombreux dossiers préalablement sélectionnés sur business plan, les opérateurs se retirent du marché de la création, faute d'outil de sélection disponible et efficace. Ceci est particulièrement vrai depuis le printemps 1991. Sollicitées à court terme, les banques, qui avaient assez largement et de façon complémentaire ouvert les robinets, les ont parfois refermés en attendant une conjoncture plus favorable" (Copin, Marion, 1992). En outre, l'expérience montre qu'il existe un "marché" du business plan ; entendons par ces mots des réponses aux différentes questions non en fonction du seul projet mais sur la base de ce qu'il faut y mettre pour que l'investisseur l'accepte. Dès lors, se pose la question suivante : appréhendé exclusivement, c'est-à-dire sans l'utilisation d'aucun autre outil et/ou base de réflexion, le business plan est-il un outil pertinent dans l'examen des projets de création ?

Le problème mérite d'être pour le moins posé dans la mesure où il semble difficile d'admettre d'une part qu'un projet de création se limite à l'examen analytique d'une batterie de questions et de chiffres, et d'autre part que l'on utilise le même formulaire quels que soient la taille de l'entreprise, le secteur d'activité, etc. ... Finalement, l'acte d'entreprise se limite, dans de telles circonstances, à l'obtention d'un laissez-passer uniformisé. Va-t-on enfin, passer d'une évaluation quantitative à une appréciation qualitative de la création d'entreprise ?

C'est, en effet, la double dimension statique - quantitative qui rend le business plan, tel qu'il apparaît aujourd'hui, semble-t-il, très critiquable, notamment si le dirigeant s'en contente pour préparer son démarrage. Ce n'est pas en demandant au futur chef d'entreprise de matérialiser ses besoins en fonds de roulement et ses comptes de résultat prévisionnels pour les cinq exercices à venir que l'on intègre la notion de dynamique pourtant, nous semble-t-il, fondamentale.

Qu'y a-t-il de commun, en effet, entre un boulanger qui crée son entreprise en achetant tout son matériel, un courtier en assurance, et un créateur d'entreprise high-tech, par exemple ? Dans le premier cas, l'apport financier est énorme tout comme, entre autres, l'emplacement du magasin. Dans le deuxième cas, l'apport financier peut-être quasi nul, la relation clientèle reposant exclusivement sur des services : la localisation peut se réduire à un bureau, au moins dans un premier temps, au domicile du dirigeant. Dans le troisième cas, l'aspect ressources humaines peut-être fondamental dans la mesure où l'embauche peut dépendre tant du diplôme, de la haute qualification, que de la confiance liée à la confidentialité du travail à effectuer ; les besoins financiers liés à la recherche-développement peuvent également être déterminants. Dès lors, le calcul des variations de stocks ou des dettes fournisseurs pour les cinq ans à venir est une aberration dans le deuxième cas de création. De même, dans l'exemple de la construction de prototypes high-tech, il paraît très aléatoire de connaître quelles seront, par exemple, les dotations aux amortissements et aux prévisions dans quatre ans dans la mesure où l'on ne peut guère connaître, avant le lancement des activités, l'acceptabilité du prototype par les utilisateurs potentiels et la réaction des concurrents.

Aussi, même si pour l'année qui vient, voire pour les deux ans à venir, il est sûrement pertinent de faire un état des lieux et examiner la cohérence financière d'ensemble, il semble, néanmoins, que ces trois entrepreneurs aient aussi, voire surtout, à s'interroger sur ce que pourrait devenir leur entreprise si tel problème ou telle opportunité se manifestait. Par exemple, comment se comporter si un concurrent s'installe en face du local utilisé, que se passe-t-il si les normes européennes ou nationales ne sont pas satisfaites ? Quelle sera la réaction du dirigeant si telle compagnie retire à l'entreprise sa licence d'exploitation ou si telle autre propose un contrat d'exclusivité ? Pour chacune de ces questions, et pour toutes les autres, il s'agit de présenter des réponses claires et cohérentes, de façon à se préparer et agir avec plus de sérénité si la situation se présente une fois l'entreprise créée. Même si l'on est parfaitement conscient de l'impossibilité à être exhaustif dans le questionnement (et tel n'est pas le but, bien évidemment), il importe, nous semble-t-il, de faire comprendre au créateur qu'une entreprise virtuelle analysée grâce à un business plan ne ressemble que de très loin à l'entreprise qu'il dirigera. En effet, le business plan tend, nous semble-t-il, à figer une situation donnée et/ou, au mieux, à permettre une transformation de paramètres *ceteris paribus*. Or quel paramètre stratégique évolue-t-il "toutes choses égales par ailleurs" ? Aucun, très vraisemblablement… Aussi, en

l'incitant, dès avant la création effective, verra-t-on apparaître plus facilement chez l'individu une meilleure capacité à se remettre en question, à intégrer conjointement différents paramètres stratégiques et donc à commencer à analyser sur une base processuelle.

Finalement, le business plan actuel est surtout une présentation statique et souvent surévaluée sur le plan financier de ce que le dirigeant veut faire alors que dans la réalité, et en fonction des prévisions difficilement réalisables avec une, deux, voire cinq années d'avance, le chef d'entreprise agira en fonction de ce qu'il peut faire. Toute la différence se situe entre les verbes vouloir et pouvoir, et elle est énorme.

Dès lors, il s'agit de dépasser cette seule vision formelle pour proposer d'autres moyens permettant de prendre en considération non plus seulement des stocks mais des flux, c'est-à-dire des interactions entre différents éléments considérés comme fondamentaux dans la gestion d'une petite entreprise en démarrage.

En effet, la création d'une entreprise engendre la naissance d'une organisation qui n'existe et ne se pérennise que dans la mesure où elle produit et vend. Dès lors, il y a échange entre l'interne et l'externe (l'organisation et l'environnement) et au sein même de l'entreprise, c'est-à-dire entre le dirigeant et les salariés. Cette dimension interactive pourrait donc être intégrée dès le stade du montage du projet ; nous la représentons par un système de gestion. Tel est l'objet de notre seconde partie.

2. L'APPORT DE LA DIMENSION SYSTEMIQUE

La phase de démarrage, de par la nature des problèmes rencontrés, se joue sur cinq plans principaux (Sammut, 1995) :

- l'aspect commercial
- l'aspect financier
- l'aspect organisationnel
- l'aspect activités
- l'aspect formation / compétences du dirigeant

La grille de la page suivante (cf. figure 1) a été mise en exergue à partir de travaux réalisés sur des entreprises en phase de démarrage. Notre propos n'étant pas ici de reprendre les déterminants de l'élaboration de l'outil[1], nous nous efforcerons donc d'en expliciter l'objet et une utilisation, nous semble-t-il, pertinente dès la phase de création[2].

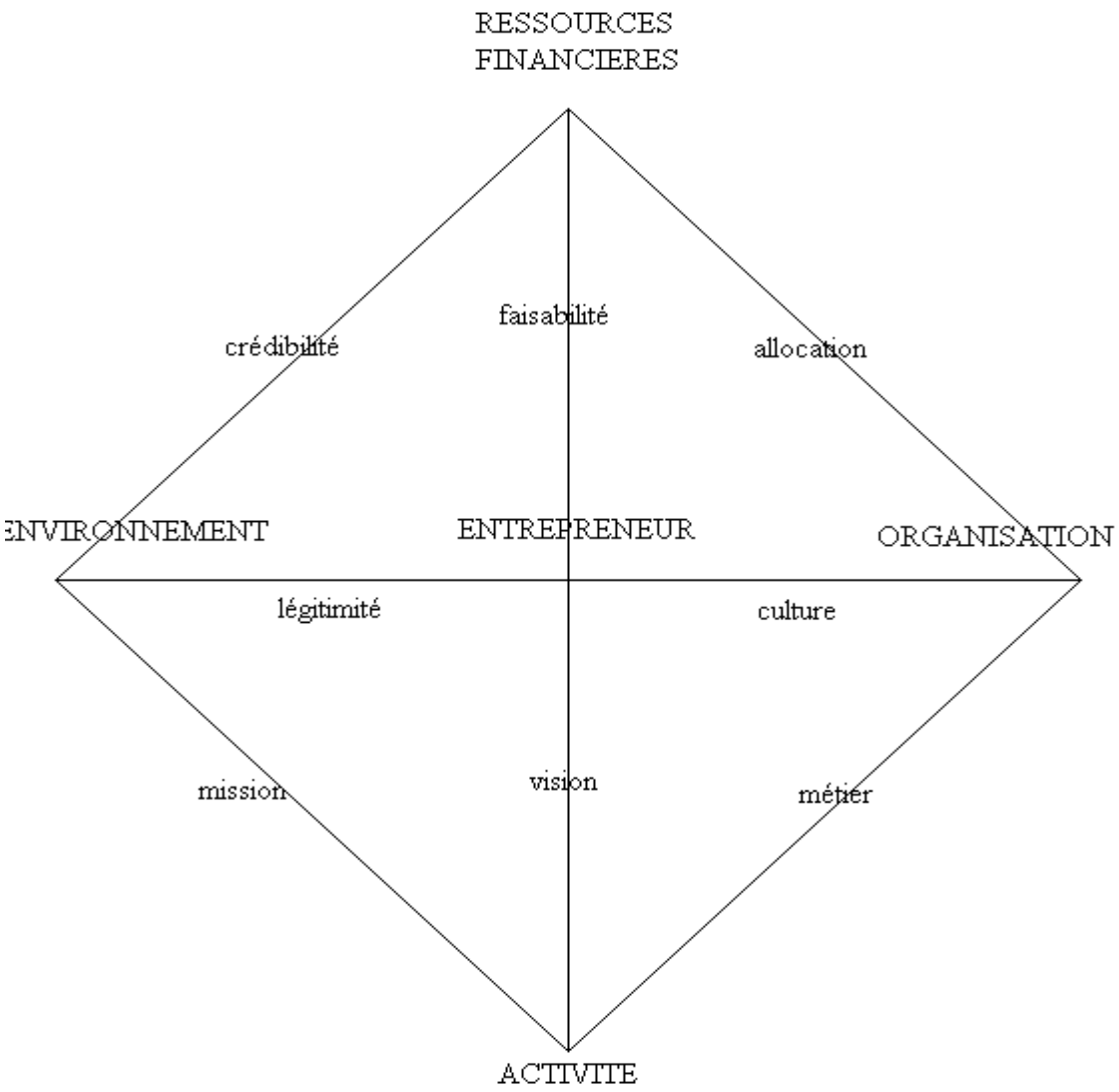
Cinq variables apparaissent dans le système de gestion identifié : l'entrepreneur, les ressources financières, les activités, l'organisation, l'environnement. Dès lors, ce n'est pas tant l'aspect financier ou commercial qu'il s'agit de privilégier comme il est d'usage dans la plupart des business plans actuels ; nous considérons, en effet, que c'est davantage par une analyse cumulée de l'analyse de ces cinq éléments fondamentaux ET de leurs interrelations que l'on parviendra à mieux cerner les spécificités de la phase et donc à les intégrer, par une formation spécifique, dès la phase de création. Dans cette perspective, nous proposons, dans le paragraphe suivant, une analyse des différentes interrelations existant entre les pôles du système. Ce dernier semble intéressant pour le créateur d'entreprise ou pour le formateur intervenant auprès de créateurs d'entreprise : il permet, en effet, aux différents agents de se poser des questions les mettant en situation. Progressivement, aidé en cela ou non par un conseil, le dirigeant sera en mesure de s'approprier la grille d'analyse en en manipulant les différents paramètres. Il importe donc de mettre en exergue les différentes interactions repérées et de se servir des conclusions tirées sur la période de démarrage pour en faire bénéficier les créateurs d'entreprise dès le montage de leur projet.

---

[1] Cette grille a été élaborée sur la base, outre de la littérature spécialisée, d'entretiens semi-directifs réalisés à diverses échéances, sur une période globale de dix mois, selon la méthode de l'étude de cas.
Le lecteur intéressé pourra se référer aux travaux suivants :
SAMMUT S. : *Jeune entreprise. La phase cruciale du démarrage*, L'Harmattan, Paris, 1998.
SAMMUT S. : *Contribution à la compréhension du processus de démarrage en petite entreprise*, thèse de doctorat en Sciences de Gestion, Université Montpellier I, décembre 1995.

[2] Nous considérons que la phase de création se termine par la création effective de l'entreprise, la phase de démarrage lui succédant.

Figure 1 : Le système de gestion finalisé de la petite entreprise en phase de démarrage



2.1. L'analyse des interactions

L'interrelation **organisation - entrepreneur** est, dans le cas de la petite entreprise en démarrage, très spécifique. En effet, d'une part la taille de l'organisation est souvent réduite à sa plus simple dimension quand l'entreprise débute son activité, et d'autre part, le dirigeant est généralement fortement épris d'indépendance.

Dès lors, la **culture** organisationnelle est en réalité très proche de la culture du chef d'entreprise, celui-ci insistant, au risque d'être submergé par l'étendue de ses activités, pour concentrer toute l'énergie active de l'entreprise autour de sa propre personne. Cela étant, l'impact d'une seule personne sur la gestion d'une entreprise peut être essentiel, *a fortiori* quand l'entreprise compte deux ou trois employés, dans la mesure où l'absence de cette personne peut perturber la chaîne de production habituelle : certaines activités spécifiques ne permettent pas l'embauche d'intérimaires et le patron ne peut assumer sa charge de travail et celle de son employé temporairement "hors course". Si tel est le cas, peuvent s'accumuler des délais de fabrication supplémentaires, une insatisfaction des clients et la perte potentielle de marché(s).

Ainsi, la liaison entrepreneur - organisation est essentielle dans une petite entreprise dans la mesure où de cette relation dépend en grande partie le partage de valeurs communes et donc la motivation et l'esprit d'équipe.

Þ *Il serait donc intéressant de se poser des questions dès la phase de création sur le degré de confiance accordé au futurs salariés et sur les valeurs défendues par l'entreprise.*

L'entrepreneur est-il prêt à déléguer ? A qui ? En fonction de quoi ?

La délégation et la confiance vont-elles s'accentuer au fil du temps ? Pourquoi ? Quelles répercussions peut-on attendre dans la gestion quotidienne de l'entreprise ? L'arrivée d'un salarié dégagera du temps supplémentaire ; dans quel domaine sera-t-il employé ?

Les ressources financières seront-elles suffisantes pour assurer un revenu supplémentaire ?

...

Chaque question présentée ici parmi tant d'autres, et toutes celles qui suivront dans les paragraphes successifs, ne requiert pas une réponse absolue, chiffrée et définitive. L'objectif de ce questionnement non exclusif consiste simplement à faire comprendre au dirigeant la dimension processuelle et systémique.

La relation environnement - organisation est, elle aussi, fondamentale. En effet, à côté du dirigeant qui devra légitimer ses buts par rapport à un environnement concurrentiel et sociétal existant et évolutif, l'organisation a pour tâche de se forger une image qu'elle devra défendre à l'extérieur de son enceinte. En outre, se pose la question de la création de valeur : qu'est-il possible de "faire" à l'intérieur de l'organisation, à quel coût et avec quelles ressources humaines et temporelles ? Qu'est-il, en revanche, envisageable de "faire faire" à l'extérieur ? En d'autres termes, dans quelles mesures faut-il préférer la transaction interne (faire) par rapport à la transaction externe (faire faire) et inversement? En sus de ces notions d'image et de transaction, l'organisation acquiert une identité : l'environnement, à partir de l'image qu'il s'est forgée de l'entreprise, accorde une spécificité à cette dernière ; en parvenant à la différencier de ses concurrents, il lui confère une identité. Enfin, l'influence environnementale est très présente pour l'entreprise jeune. Quelle soit locale ou nationale, elle se manifeste par des pressions diverses et des aides non moins actives, encore faut-il être au courant de leur existence et savoir à qui s'adresser.

Þ *Il pourrait donc être pertinent de se poser des questions dès la phase de création sur l'identité de l'organisation qu'il faudra faire émerger, et sur l'image qui en sortira et qu'il faudra défendre à l'extérieur.*

Que sera produit au sein de l'organisation, que sera externalisé ?

Quelles répercussions sur la gestion quotidienne de l'entreprise, si internalisation et/ou externalisation il y a ?

Ces réponses sont-elles amenées à évoluer ? En fonction de quoi, dans quelles circonstances, dans quelles proportions ?

...

L'interaction environnement - entrepreneur représente un lien fondamental dans cette charnière centrale. En effet, une entreprise jeune, donc par définition peu connue et peu reconnue en tant que telle, doit beaucoup à son dirigeant. Car c'est à lui qu'incombe la lourde tâche de trouver une légitimité à l'entreprise : il s'agit d'intégrer la nouvelle entité dans un environnement sociétal plus ou moins amène et coopératif.

L'insertion n'est, en effet, pas toujours facile et ce d'autant plus que le dirigeant ne se sera pas préoccupé, en amont de la création, des caractéristiques, voire des spécificités, de cet environnement. Par exemple, quelles pratiques en matières d'embauche, en matière d'utilisation de l'épargne locale, *etc*. Cela étant, des actions peuvent renforcer la légitimité de la jeune entreprise. Ainsi, la personnalisation des relations entrepreneur - acteurs environnementaux et/ou la participation au développement local, par exemple, sont des vecteurs facilitateurs de la légitimation de l'entreprise.

Þ *Le créateur gagnerait donc vraisemblablement à se poser des questions dès la phase de création sur ce qui légitime la création de l'entreprise dans l'environnement pressenti.*

La position de l'entreprise est-elle conforme à l'éthique environnante ?

La légitimité de l'entreprise peut-elle évoluer en fonction de différents facteurs ? Lesquels ? Quelles seront les répercussions sur l'image de l'entreprise, son positionnement concurrentiel, etc. ?

...

Il en découle finalement une interrelation environnement - entrepreneur - organisation tant fondamentale qu'évolutive dans la gestion de la petite entreprise en phase de démarrage. En effet, cette interaction change de nature au fur et à mesure que l'organisation se développe : le poids de l'entrepreneur dans l'interrelation environnement - organisation tend à s'estomper.

A ce triptyque vient se greffer une quatrième dimension tout aussi essentielle : les activités, elles-mêmes en interaction avec les autres pôles. L'entreprise, quels que soient sa taille et son âge, développe un savoir-faire, une compétence (métier) et un savoir-satisfaire, une raison d'existence (mission).

L'entreprise jeune peut posséder moins d'atouts, en matière de savoir-faire et/ou d'adéquation aux besoins, qu'une entreprise solidement implantée sur le marché et disposant d'avantages gagnés en terme de notoriété et consolidés par un réseau de relations plus ou moins apparent. Dès lors, l'entreprise jeune, moins crédible car plus récente, gagne à faire coïncider (trouver l'adéquation entre) son savoir-faire et sa mission. Et cela est d'autant plus difficile pour une petite entreprise qu'elle ne dispose pas, comme les organisations de taille supérieure, de moyens financiers et/ou médiatiques pour faire évoluer la demande des consommateurs en fonction de ses propres intérêts.

Une des compétences distinctives de l'entreprise en démarrage peut, dès lors, se situer dans la capacité du dirigeant et des membres de l'organisation à percevoir avec précision le besoin réel du client. Car cette proximité production - attentes de l'utilisateur nécessite mobilité, adaptabilité et implique une réalisation personnalisée que ne peut, peut-être que difficilement, voire exceptionnellement, se permettre une entreprise de taille et d'âge supérieurs, probablement plus rigide. Ainsi, l'élaboration et la production des activités sont très directement reliées à l'évolution et à la finesse du couple métier - mission, sans cesse en évolution du fait d'apprentissages internes à l'organisation et de représentations des besoins externes à celles-ci.

Þ *Le futur dirigeant d'entreprise pourrait donc réfléchir, dès la phase de création, sur ce qui peut différencier l'entreprise par rapport à ses concurrents.*

Les goûts des clients sont-ils suffisamment pris en considération ? Quelle est leur évolution attendue ?

Quelle est la clientèle cible de base ? Doit-on s'en contenter, doit-on élargir la cible, à quelle échéance, quelles perspectives d'avenir en la matière ?

Le marché est-il local, national, international ; quelles perspectives d'évolution en la matière ?

Quel est le prix que les consommateurs ne souhaitent pas dépasser ? Sur quelles bases se fonde l'achat ?

Peut-on négocier des contrats avant de se lancer ?

Le savoir-faire de l'entreprise va-t-il évoluer dans les années futures ? Sur quelles bases?

Quel est le mode de production des concurrents ? Quelles peuvent être les réactions des concurrents à l'arrivée de l'entreprise ? Quels scénarios sont envisageables ? Quelles stratégies l'entreprise pourra-t-elle adopter pour y répondre ?

Jusqu'à quel point engager une guerre des prix ? Quels scénarios sont envisageables ?

Quelles sont les perspectives d'évolution du marché ?

Sur quels points l'entreprise est-elle vulnérable ? Comment y faire face ?

Quel est le degré de dépendance de l'entreprise si elle pénètre le marché dans les conditions prévues ? Doit-on le réduire ? Comment y parvenir ?

Le marché est-il facilement accessible ? Quelle sera la réaction du dirigeant face à l'arrivée d'un nouvel entrant ?

...

Mais la production d'activité(s) est également en liaison directe avec deux autres éléments fondamentaux : les ressources financières et le dirigeant. Alors que le premier conditionne le financement de la production et permet, en retour, à l'entreprise de "tourner", le second est un préalable sans lequel l'entreprise n'aurait aucune raison d'exister. L'une des vocations de la création d'une entreprise se situe, en effet, dans la production de biens et/ou de services, à laquelle sont généralement associés un désir de profit, de croissance, d'indépendance, *etc*. Quelle que soit la nature de ce dernier, la manifestation première de l'existence de l'entreprise se concrétise par la production que le créateur a conçue et réalisée sur la base de ses compétences et de ses ambitions.

Dès lors, la vision que le dirigeant a de ses activités va évoluer de jour en jour du fait de la conjonction de trois facteurs essentiels : les ressources financières disponibles, les compétences internes, les besoins et les capacités d'absorption et de satisfaction de la clientèle.

La partie supérieure du système de gestion de la PE en phase de démarrage montre le poids essentiel et l'imbrication des ressources financières dans la survie de la jeune entreprise. En effet, il s'agit non seulement d'assurer la crédibilité de l'entreprise, la faisabilité mais aussi de permettre une allocation efficace, efficiente et effective des ressources dans l'organisation. La crédibilité de l'entreprise repose sur une assise financière convenable. Or, avec les moyens télématiques existants, il est très facile de connaître la position financière d'une entreprise. Un fournisseur prévoyant aura vite fait de consulter les bases de données à sa disposition avant de conclure un contrat avec l'entreprise récemment installée.

Aussi, l'entreprise qui démarre peut très rapidement se trouver dans une situation très défavorable dans la mesure où si sa position financière s'avérait critique, les fournisseurs, clients et autres partenaires pourraient, en connaissance de cause, rapidement se désengager. Dès lors, la crédibilité de l'entreprise se fonde, pour une large part et dans les premiers temps tout au moins, sur les deniers personnels du dirigeant. Pour convaincre banquiers, fournisseurs, clients, le dirigeant s'engage généralement en son nom. Ceci est notamment lié au fait que l'entreprise qui se crée n'a pas d'histoire, donc pas de preuve de sa compétence qui pourrait constituer un gage de confiance auprès des différents partenaires. L'entreprise n'ayant pas de passé, c'est sur celui du dirigeant et sur sa capacité de conviction que les négociations vont se fonder. A lui de trouver les mots, les faits, qui crédibiliseront son action et qui permettront à l'entreprise de financer son démarrage. De la crédibilité, de la confiance, et de la signature de contrats qui en découle, dépendent la faisabilité, i.e. la survie de l'entreprise, et l'allocation des ressources financières, c'est-à-dire leur répartition en fonction des besoins internes et des conjectures externes. La faisabilité de l'opération repose, en effet, sur la capacité du dirigeant à trouver les ressources financières nécessaires pour assurer la pérennité de l'entreprise. Et cela n'est pas la tâche la plus facile dans la mesure où l'on sait que la majorité des entreprises échouent du fait de capitaux insuffisants.

Enfin, une fois réunies, ces ressources devront être allouées de la façon la plus performante possible dans l'organisation afin d'éviter les gaspillages qui coûtent d'autant plus chers à l'entreprise jeune que ses moyens sont généralement peu importants au regard de ses besoins.

Il serait donc potentiellement intéressant de s'interroger, <u>dès la phase de création</u>, sur les conditions financières d'accès au marché :

Quel est le taux d'endettement actuel ? Quelles sont les perspectives d'évolution ?

Comment gérer la montée en charges ? Dans quelles mesures pourra-t-on engager d'autres fonds supplémentaires pour couvrir les déficits éventuels, les charges non prévues, les incidents de parcours ?

Le dirigeant est-il prêt mentalement et financièrement à ne pas se rémunérer pendant un certain temps ? Combien de temps ? Comment assurera-t-il, dès lors, la survie de sa famille ?

L'entreprise accordera-t-elle des facilités de paiement ? Peut-elle se le permettre ? Jusqu'à quel point ? Quelle stratégie adopter en cas de non-règlement ?

L'entreprise peut-elle se permettre d'embaucher ? Quelle catégorie de personnel ?

Quel est l'outil industriel adapté aux besoins ? Quel mode de financement ?

...

Dans l'entreprise de petite taille, le dirigeant est un personnage central, nous l'avons exposé. Bien souvent seul dans son affaire ou entouré de peu de salariés dans un premier temps, il assure lui-même les activités productives et commerciales, s'acquitte des tâches administratives et financières. Dès lors, il ne peut que partager son temps entre une multitude d'activités, la gestion opérationnelle de court terme et la gestion stratégique. Il décide de tout et assume l'intégralité (ou la quasi-intégralité) des risques : véritable homme orchestre, tout part de lui et tout converge vers lui.

Puisque cette vision multidirectionnelle est tellement difficile à acquérir en phase de démarrage, nous pensons, et tel a été l'objectif de ce développement, qu'il serait judicieux d'en avoir un premier aperçu dès la phase de création, c'est-à-dire pendant le montage du projet. En effet, l'entraînement engendre la maîtrise ; dès lors, en s'exerçant à l'analyse systémique dès le montage du projet, le dirigeant est non seulement moins surpris une fois confronté aux situations réelles mais surtout il gagne du temps et donc de l'argent. Ce sont là deux ressources rares en phase de démarrage.

Nous sommes néanmoins parfaitement conscient que la simulation et l'entraînement par la mise en situation ne remplace pas l'expérience *in vivo*. Cependant, ils permettent la maturation du projet : cette réflexion est un facteur prouvé d'efficacité dans la mesure où il a été démontré qu'il existe une relation positive entre la préparation approfondie de la phase de création et la fluidité de la phase de démarrage[1].

Par son omniprésence, le chef de petite entreprise en démarrage est également le pivot reliant deux sous-systèmes interdépendants : le sous-système interne et le sous-système externe, chacun n'ayant de raison d'existence que dans sa relation avec l'autre. Le sous-système interne, regroupant aussi bien les ressources humaines de l'entreprise que les moyens matériels, s'adapte et tente d'exercer une influence sur les évolutions de l'environnement qui représente le sous-système externe. C'est donc un échange perpétuel externe / interne qui caractérise l'entreprise. Le fonctionnement et la maîtrise de la gestion passent, semble-t-il, par la compréhension, par le dirigeant, de l'existence et de l'interrelation de ces deux sous-systèmes. En effet, l'entreprise ne peut vivre en autarcie ; les échanges avec l'extérieur sont déterminants dans sa survie : ils l'influencent tant positivement que négativement dans la réalisation de ses objectifs.

2.2 La complémentarité grille d'analyse systémique - business plan

La grille d'analyse systémique n'a donc pas pour ambition de résoudre tous les maux de la création et du démarrage. Elle n'a pour seule vocation que de permettre au futur dirigeant de raisonner en terme de processus et non plus seulement en statique. En imaginant différents scénarios possibles sur différents cas de figures ou de problèmes repérés, le dirigeant sera, dès la création de l'entreprise, entraîné à l'analyse multidimensionnelle. On peut raisonnablement penser que cet acquis se transformera en réflexe en phase de démarrage et que surtout, le dirigeant sera convaincu que, dans chaque situation à laquelle il sera confronté, une solution satisfaisante pourra être trouvée. Sa prise de décision en sera non seulement facilitée mais on peut également penser qu'elle gagnera en efficacité et en efficience dans la mesure où, pour chaque difficulté rencontrée, le dirigeant saura plus facilement évaluer les répercussions de la solution potentielle sur chacun des pôles essentiels de la gestion de son entreprise.

Il s'agit, dès lors, de dépasser la dimension statique du business plan pour se diriger vers une analyse diachronique (prise en compte de l'espace et du temps) permettant de travailler non plus seulement sur des stocks mais aussi et surtout sur des flux. En d'autres termes, pour chaque aspect envisagé, il importe de se demander quelles sont les répercussions en matière de gestion. Quelles mesures prendre, que peut-on en attendre ? *etc*.

La grille d'analyse permet donc d'associer des temporalités différentes : en s'interrogeant sur chacun des pôles du système et en examinant leurs interactions, cela permet au futur dirigeant, comme au dirigeant en exercice, de veiller aux échéances du court terme tout en se donnant les moyens de gérer le long terme.

[1] SAMMUT S. : 1995, op. cit.

Cette grille peut donc être assimilée à un outil d'aide à la réflexion : elle est non seulement utile dans une politique de suivi, dans une optique curative destinée à résoudre les problèmes, mais aussi dans une volonté de recherche de positionnement concurrentiel et de détermination des bases de compétitivité. Sur la base de l'analyse simultanée de l'ensemble des variables, la grille permet de réaliser une sorte de décodage d'une situation complexe plus ou moins difficilement analysable. En effet, seules les informations quantitatives (comptables et financières) peuvent être objectivement appréhendées en première analyse, mais elles sont pour la plupart statiques. Les autres informations collectées ne sont que des bribes dans un océan de données. Leur analyse ne peut donc être que très partielle. Ces conditions très éloignées d'une information collectée exhaustive montrent que le dirigeant et le conseil doivent travailler en contingence.

Cette adaptabilité est d'autant plus féconde qu'elle est fondée sur une analyse interne et externe qui permet à l'entreprise de monter en compétitivité et de se positionner face à la concurrence. Ainsi, l'utilisation de la grille permet l'intégration d'un double raisonnement :

- la dimension complexe, systémique et dynamique ;
- la démarche heuristique par essai-erreur.

La grille est donc à la base d'une analyse pragmatique des problèmes et concourt à l'apprentissage directionnel et stratégique du dirigeant : outil référentiel, elle permet la construction de schémas mentaux nécessaires pour la détection et la résolution de problèmes.

Le business plan peut donc être d'autant plus bénéfique à l'entreprise que son dirigeant l'utilise comme une base introspective. Dans cette perspective, il devient un complément de la grille d'analyse systémique exposée.

En effet, il est indéniablement un outil de réflexion si le créateur s'en sert comme guide et non comme un simple formulaire standardisé. Le business plan permet, dès lors, à son utilisateur d'anticiper sur le long terme et de clarifier sa pensée en faisant l'effort de formuler par écrit ses ambitions. Dans cette perspective, le business plan peut être considéré comme une démarche qualifiante dans la mesure où il peut susciter chez le futur dirigeant une réflexion, favoriser un apprentissage du questionnement individuel, et sensibiliser l'entrepreneur, entre autres, à l'outil comptable. Mais cela suppose que le créateur compose lui-même son propre business plan, en s'aidant certes des modèles existants s'il le souhaite, mais surtout en adaptant sa réflexion à sa situation particulière. En outre, en reprenant plusieurs fois son document, comme une suite comparée d'état des lieux, le créateur peut confronter ses différentes versions et reformuler ses propos de façon à rendre son dossier plus crédible et plus conforme à la réalité. Dans ce sens, le business plan devient également un véritable outil de communication à l'égard des différents partenaires examinateur du projet. Enfin, cette version itérative du business plan comme une succession de photographies prises à différents stades du montage du projet a, sans aucun doute, un effet formateur chez le créateur d'entreprise dans la mesure où, à chaque version, le projet gagne en cohérence et l'entrepreneur en connaissance des outils de gestion.

CONCLUSION

La nature systémique de la gestion d'une entreprise jeune étant, nous semble-t-il, acquise, nous pensons que plus le dirigeant saisit rapidement (c'est-à-dire dès la phase de création) les interdépendances entre les cinq pôles que sont les buts, l'environnement, les activités, les ressources financières, l'organisation, plus vite il prend conscience que chaque problème engendre des multi-répercussions, et mieux il pourra gérer son entreprise.

On ne raisonne plus en statique mais sous forme de scénarios : tel événement implique telle action dans telles circonstances, et ainsi de suite... Conscient de cette complexité, le dirigeant peut plus facilement se rendre compte de l'importance d'une veille tant interne qu'externe de façon à saisir, voire réduire, les contraintes potentielles que représente son environnement. Ce système permet à l'entrepreneur de considérer, pour un problème donné, l'ensemble des éléments qui interagissent dans la gestion de l'entreprise. Dès lors, l'entreprise n'est plus considérée comme une addition d'individus ou de fonctions, mais comme un ensemble interrelié générant un effet de synergie. Celle-ci évolue dans un environnement : elle dépend de son passé et s'engage dans l'avenir vis-à-vis des tiers qui lui ont fait confiance. Dès lors, la

causalité unique est abandonnée au profit de la causalité multiple : tous les pôles du système interagissent et permettent une adaptabilité du phénomène. En effet, le système étant ouvert, il subit les influences externes mais tente aussi de s'y adapter. Le système est donc dynamique : il évolue dans le temps et est sujet aussi bien à des discontinuités stratégiques plus ou moins déstabilisantes qu'à des ajustements volontaires.

Ces changements tant internes qu'externes contraignent le dirigeant à une vigilance extrême de façon à anticiper sur les ouvertures potentielles et tenter, à l'inverse, de contourner les obstacles. C'est donc à une incessante réactualisation de la vision, du couple métier - mission et du duo faisabilité - allocation, que le dirigeant sera soumis depuis la décision de créer et pendant toute la durée de vie de l'entreprise.

Cette dimension systémique permet un positionnement spatio-temporel de l'entreprise. En effet, l'évolution continuelle, sans cesse "revitalisée" par le processus même des transformations des cinq sous-systèmes, donne une place fondamentale à la dimension temporelle. Ces interactions sont incessantes même si les acteurs ont parfois du mal à les percevoir : elles peuvent, en effet, être latentes, donc difficilement perceptibles, ou actives, c'est-à-dire impliquant des transformations nettes de l'ensemble du système.

Il s'agit donc de comprendre non seulement les interrelations existant entre les différentes composantes que nous avons précédemment explicitées, mais aussi de comprendre pourquoi elles interagissent et comment elles évoluent. C'est donc, dès le montage de projet, qu'il importe d'intégrer cette dimension pour tenter de repérer les répercussions sur l'ensemble du système de gestion avant qu'elles n'apparaissent.

Dès lors, on ne peut pas se contenter d'un document formel comme le business plan actuel car rigide et formel, il reste identique, donc uniformisé, quelle que soit la nature du projet de création. Or, pour certains projets, l'aspect marketing peut-être fondamental alors que pour d'autres, c'est l'aspect technologique qui risque de prévaloir. Dès lors, en proposant une analyse qualitative, on laisse au futur dirigeant une liberté d'action fondée sur des besoins précis. Cette appréciation favorise donc l'analyse qualitative et la réflexion stratégique.

Finalement, le business plan actuel, reformulé sur une base plus dynamique grâce à sa complémentarité avec la grille, permet de rechercher des informations, de clarifier ses idées et de les énoncer clairement. C'est là un premier pas mais il est, semble-t-il, court. Prévoir, ne suffit pas, il faut apprendre à réagir, à anticiper, à trouver une solution : c'est ce que nous proposons au travers de notre grille et de notre questionnement : apprendre à raisonner sur des flux et dans des situations proches de la réalité. C'est là, semble-t-il, un véritable plan d'action complexe et contingent à chaque situation rencontrée.

En conclusion, l'utilisation conjointe du business plan et de la grille paraît fondamentale: en effet, la grille facilite l'apprentissage complexe et la combinaison de temporalités différentes alors que le business plan, par son approche plus formalisée, favorise le questionnement et la comparaison, entre autres, de situations chiffrées. En d'autres termes, ces deux outils permettent de cumuler respectivement une démarche heuristique et une logique plus formalisée. En outre, il paraît intéressant que chacun des pôles du système de gestion puisse apparaître dans le business plan sous forme d'une suite de questions précises mais néanmoins ouvertes et laissant place à la spécificité de chaque projet.

BIBLIOGRAPHIE

Albert, P. , Fayolle, A., et Marion, S., (1994), « L'évolution des systèmes d'appui à la création d'entreprises », *Revue Française de Gestion*, n°101, p.100-112.

APCE, (1998), *Créer une entreprise. L'idée, la préparation, le lancement,* Editions de l'APCE.

Archer, A., (1990), « Un diagnostic de pré-démarrage pour les PME et PE », *Revue Internationale PME*, vol 3, n° 3-4, p.389-409.

Basso, O., Bieliczky, P., (1999), *Guide pratique du créateur de start-up,* Editions d'Organisation.

Belet, D., (1993), «Vers un processus andragogique du management », *CREGE,* IAE de Bordeaux, working paper n° I-9304.

Battini, P., (1998), *Capital risque : mode d'emploi*, Editions d'Organisation, Paris.

Belley, A., Dussault, L., et Lorrain, J., (1991), « Le plan d'affaires pour la création d'entreprises », *Revue Organisation*, vol 1, n°1.

Brechet, J.P., (1994), «Du projet d'entreprendre au projet d'entreprise », *Revue Française de Gestion*, n° 99, p.5-14.

Bruyat, C., (1993), *Création d'entreprise : contributions épistémologiques et modélisation*, thèse de doctorat en Sciences de Gestion, Grenoble.

Burns, P., (1989), « The business plan », p.266-278, in Burns P. et Dewhurst J. (Eds), *Small business and entrepreneurship*, Mac Millan, Londres.

Bygrave, W.D, Hofer, C.W., (1992), «Theorizing about entrepreneurship », *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol 17 n°1, p.11-20.

Copin, G., Marion, S. (1992), «Réinventer le business plan», *Revue Française de Gestion*, n°65, p.96-102.

Gasse , Y., D'Amours, A., (1993), *Profession : entrepreneur*, Les éditions Transcontinentales.

Gartner, W.B., Starr, J.A., (1993), « The nature of entrepreneurial work », in Sue Birley and Jan MacMillan (Eds) , *Entrepreneurship research : global perspectives*, p. 35-70.

Filion, L.J., (1991), *Vision et relations : clés du succès de l'entrepreneur*, Editions de l'entrepreneur, Montréal.

Hernandez, P. E., (1991), « Approche organisationnelle de la création d'entreprise », *Revue PMO*, vol 6 n° 1, p.60-66.

Julien, P.A., Marchesnay, M., (1996), *L'entrepreneuriat*, Economica Gestion Poche.

L'essentiel du Management, (1997).

Livian, Y.F. , Marion, S., (1991), « De l'évaluation des projets de création d'entreprises au pronostic de succès », *Revue Internationale PME*, vol 4, n°1, p.107-129.

Lorrain, J., Dusssault, L., (1986), « Les entrepreneurs en démarrage : profil psychologique et comportement de gestion», *Revue PMO*, vol 2 n° 1, p. 26-38.

Marchesnay, M., (1993), «PME, stratégie et recherche », *Revue Française de Gestion*, n°95, p. 70-93.

Massacrier, G., Rigaud, G., (1984), « Le démarrage d'activités nouvelles : aléas et processus », *Revue Française de Gestion*, n°45, p. 5-18.

Mintzberg, H., (1987), «Crafting strategy », *Harvard Business Review*, p.66-75.

Papin, R., (1999), *Stratégie pour la création d'entreprise*, Dunod, Paris.

Sammut, S., (1995), *Contribution à la compréhension du processus de démarrage en petite entreprise*, thèse de doctorat en Sciences de Gestion, Université Montpellier I.

Sammut, S., (1998), « Comment aider les petites entreprises jeunes ?», *Revue Française de Gestion*, n°121, p.28-41.

Sammut, S., (1998), *Jeune entreprise. La phase cruciale du démarrage*, L'Harmattan, Paris.

Saporta, B., (1994), «La création d'entreprises : enjeux et perspectives », *Revue Française de Gestion*, n°101, p.74-86.

Verstraete, T., (1998), «Le créateur d'entreprise s'inscrivant dans une logique entrepreneuriale: apporteur de valeur ou organisateur », XIVe journées nationales des IAE, Nantes, p. 667-690.

Verstraete, T., (1998), « Les dimensions cognitive, praxéologique et structurale de l'organisation de type entrepreneurial », Revue Internationale de Systémique, vol 12 n° 4/5, p. 441-472.

REFLEXIONS POUR UNE PEDAGOGIE DE L'ENTREPRENEURIAT DANS LES COMPOSANTES EN SCIENCES DE GESTION DES UNIVERSITES FRANÇAISES

SAPORTA Bertrand, Professeur des Universités
Bordeaux IV Montesquieu
Directeur du CREGE (Centre de Recherche en Gestion des Entreprises)
co-responsable du DESS "création d'entreprise et gestion des projets innovants"
Avenue Duguit
33604 Pessac
Téléphone : 04 56 84 86 48
Télécopie : 04 56 84 29 00
Email : Saporta@montesquieu.u-bordeaux.fr

VERSTRAETE Thierry, Maître de conférences
Institut d'Administration des Entreprises,
USTL, Université des Sciences et Technologies de Lille I
CLAREE (centre lillois d'analyse et de recherche sur l'évolution des entreprises),
UPRESA CNRS 8020
104 avenue du peuple belge
59043 Lille cedex
Téléphone : 03
Email : tverstraete@nordnet.fr ou thierry.verstraete@iae.univ-lille1.fr

Résumé : Les auteurs s'appuient sur leurs expériences et leurs travaux en entrepreneuriat (l'un à l'Université Montesquieu Bordeaux IV, l'autre à l'USTL, Université des Sciences et Technologie de Lille I) pour offrir une réflexion globale sur le rôle qu'ont à jouer les composantes en sciences de Gestion des Universités françaises dans la promotion d'un environnement entrepreneurial.

INTRODUCTION

A notre connaissance, aucune étude n'a été menée en France pour décrire ou prédire un développement de l'enseignement en entrepreneuriat aussi spectaculaire qu'aux USA[1]. Force est toutefois de constater un net intérêt pour le thème, intérêt aux manifestations diverses, et dont les communications au présent congrès portent témoignage. Sans revenir ici sur les éléments historiques et contextuels conduisant à légitimement encourager l'initiative, si l'on accepte l'idée que l'entrepreneuriat participe plus ou moins directement à la création de valeur et à la création d'emplois d'une part, que le système éducatif a un rôle primordial à jouer pour la promotion d'un environnement entrepreneurial d'autre part, à l'évidence l'enseignement de l'entrepreneuriat constitue un sujet de recherche et de travail à développer, qu'il s'agisse du rôle des institutions de formation, des méthodes et outils à l'usage des formateurs et utilisateurs, du contenu et formes des programmes pédagogiques.

La présente communication est centrée sur le rôle que peuvent jouer les composantes en sciences de gestion des Universités françaises dans la promotion d'une culture entrepreneuriale (2), sans éluder la question générique préalable de l'enseignement de l'entrepreneuriat (1).

1. L'ENTREPRENEURIAT PEUT-IL ETRE ENSEIGNE ?

D'emblée la réponse des auteurs est : oui ! Croire le contraire correspond à une acception de l'enseignement réduite à une pédagogie de type transmission-réception d'informations, c'est

[1] Hills & Morris (1998) mesurant un passage de 29 institutions offrant des programmes plus ou moins dédiés en 1970 à plus de 400 aujourd'hui. On consultera sur ce point les incontournables travaux de Vesper, dont le lecteur peut trouver un résumé dans Fayolle (1998).

finalement croire que les élèves n'apprennent qu'en écoutant. C'est plus largement adhérer aux huit postulats suivants (ou croire que tous les enseignants y adhèrent) :

- la matière enseignée est assez intéressante pour capter l'attention des élèves ;
- les élèves sont capables d'enregistrer et d'intégrer un flot continu d'informations pendant plus de 50 minutes ;
- les élèves apprennent en écoutant ;
- les élèves sont des auditeurs avertis et habiles à prendre des notes ;
- les élèves ont les connaissances préalables et le vocabulaire suffisant pour arriver à suivre les exposés ;
- les élèves sont capables de diriger leur propre compréhension ;
- les élèves sont assez sûrs d'eux-mêmes pour le dire lorsqu'ils ne comprennent pas ;
- les élèves peuvent traduire ce qu'ils entendent en action.

Saint-Onge (1996, qui les a repris de textes antérieurs de Svinicki, 1985, et Knapper, 1987) les remet en cause un par un, avec des propos qui paraîtront parfois évidents mais qu'il est bon de se rappeler avant de se lancer dans un enseignement en entrepreneuriat. L'idée est moins de les réfuter radicalement que d'interpeller le lecteur. Ainsi, pour le premier, si par exemple l'idée est de sensibiliser des étudiants à la création d'entreprise, pour les capter on gagne davantage à attiser leur curiosité qu'à croire que l'entreprise les intéresse forcément (certains n'en ont *a priori* que faire….). Pour le huitième, l'idée n'est pas de condamner la force pédagogique des concepts, l'auteur démontre d'ailleurs à quel point ils sont indispensables quel que soit l'objet auquel on veut former l'étudiant, mais il convient, dans l'enseignement, de provoquer des situations au sein desquelles l'étudiant va pourvoir les mobiliser.

Mais affirmer que oui, l'entrepreneuriat peut être enseigné, ne nous exonère pas des développements justifiant notre position. Après avoir examiné les problèmes généraux que pose l'entrepreneuriat comme discipline d'enseignement (1.1), est abordé celui plus précis, mais incontournable pour des responsables de programme, de son contenu (1.2). Cette partie se termine par une présentation des aspects cognitifs d'une formation à l'entrepreneuriat (1.3), en insistant sur les défis apportés aux responsables de formation, à partir du moment où leur souhait est de faire progresser un auditoire sur des dimensions qui dépassent largement l'habituel cadre technique des enseignements.

1.1 L'émergence de l'entrepreneuriat comme discipline d'enseignement

Bon nombre d'objets sont connus sans qu'il y ait consensus absolu s'agissant de ce qu'ils sont. Ainsi tout chercheur en sciences de gestion "sait" ce qu'est une firme sans qu'existe "la" théorie de la firme. Faute de posséder cette théorie, "des" théories éclairent le chercheur dans l'apport d'une connaissance pouvant se décliner par la suite dans les enseignements et dans les pratiques. L'étude de ces dernières fournit une matière empirique qui sera conceptualisée afin que le savoir puisse être distribué. A ce titre, la rigueur et le pouvoir de conceptualisation de la recherche scientifique constituent indubitablement une base et un gage de la reconnaissance d'une discipline puisqu'à travers cette conceptualisation on donne ou on construit prudemment du sens mobilisable par les sujets recevant l'enseignement. L'apprentissage renvoie ici à "la mémorisation d'informations signifiantes, la construction de modèles utiles dans l'interprétation de la réalité et l'élaboration de méthodes qui guident l'action" (Saint-Onge, 1996, p.3). Si un concept prend souvent la forme d'une construction théorique, on sait que l'enseignement de l'entrepreneuriat requiert des formes particulières, sur lesquelles nous reviendrons.

La firme est un objet pouvant être appréhendé sous de multiples angles et l'effort de conceptualisation est une nécessité pour toute quête d'une meilleure maîtrise de cet objet, soit globalement, soit localement (la conceptualisation porte alors sur les parties plutôt que sur le tout). Mais si à l'instar de la firme il n'y a pas consensus sur "la" théorie de l'entrepreneuriat[1],

[1] A ce titre, et paradoxalement, nous parlerons dans cet article d'entrepreneuriat sans en donner de définition, les propos du texte convenant à la plupart des approches. Il est difficile toutefois de ne pas renvoyer à la proposition d'un des auteurs du présent papier : Verstraete T, *Entrepreneuriat*, L'Harmattan, collection Economie et Innovation, 1999

les retombées pédagogiques des travaux sur cet objet de recherche renvoient à des difficultés qui diffèrent sensiblement, notamment pour revendiquer sa reconnaissance comme discipline.

La firme n'est pas une discipline, c'est-à-dire une matière d'enseignement. Ce sont les découpages construits pour l'étudier et la piloter qui le sont devenues, par exemple et pour prendre l'angle de vue du gestionnaire : la gestion des ressources humaines, la comptabilité, la finance, le marketing, le contrôle de gestion, etc. pour ne reprendre que quelques "classiques".

Les laboratoires en sciences de gestion ont souvent initialement subi le même découpage (basé sur un regroupement homogène des activités que connaissent bien les comptables), comme si l'objet d'étude était la discipline avant que la discipline ne soit reconnue que comme un point de vue. Aujourd'hui, le découpage des centres de recherche est plus "original". Il faut dire que le champ d'investigation des sciences de gestion s'est fortement élargi. Les objets sont multiples, tout comme les angles de vue. Les enseignements restent toutefois fortement emprunts du découpage original, ce qui est, quoi qu'on en dise, légitimé par deux points. Le premier est que les organigrammes des firmes s'appuient généralement sur ce découpage, le regroupement d'activités homogènes n'est pas dénué de bon sens ; ainsi en termes de visibilité les étudiants s'y retrouvent s'agissant du lien entre l'enseignement et la pratique. Le deuxième réside en ce que chacune des matières possède son lot de techniques établies et éprouvées pour la conduite des organisations. Mais ces deux points de légitimation peuvent être pernicieux si le bon sens mentionné fait l'objet d'un abus de généralisation. En effet, le découpage disciplinaire traditionnel convient surtout aux grandes organisations bureaucratiques, hiérarchisées, formalisées et aux tâches bien différenciées (Rudel & Marchesnay, 1998). Pourtant, quelle que soit la taille de l'entreprise étudiée, la pensée transversale prend place tant dans les pratiques que dans les travaux de recherche, comme en témoignent, entre autres, les actes des congrès de deux associations plus anciennement établies que l'Académie de l'Entrepreneuriat, à savoir l'AIMS (association internationale de management stratégique) et l'AIREPME (association internationale de recherche en PME).

Force est de constater que l'entrepreneuriat n'apparaît pas, en tant que tel, dans les organigrammes d'une part, qu'il ne dispose pas encore en France d'un corpus théorique et technique établi, ou plutôt reconnu, d'autre part. Dès lors, peut-on le présenter comme étant une discipline ? Peut-il légitimement revendiquer son inscription comme matière d'enseignement dans les programmes (1.1.1) ? Si oui, est-ce un objet d'étude devant subir lui aussi un découpage renvoyant à des façons de l'étudier et permettant de le maîtriser (1.1.2) ?

1.1.1. Une façon de répondre à la première question est d'affirmer qu'on ne peut comprendre la firme sans appréhender le phénomène provoquant son émergence : l'entrepreneuriat. Certes des montages (entre autres juridiques) peuvent entraîner l'apparition d'une firme sans qu'un acte entrepreneurial soit à son origine, mais la plupart du temps c'est l'initiative d'un entrepreneur qui conduit à l'apparition de cette entité. En fait, l'entreprise doit s'étudier et s'enseigner dans sa polysémie (action d'entreprendre et résultat de cette action).

Sur un autre plan, on sait que les compétences des subordonnés sont sollicitées de façon croissante et différente que par le passé. Des compétences sont attendues sur les plans de la créativité, de la prise d'initiative, de l'organisation, de la tolérance pour l'ambiguïté, etc. (Vesalain & Strömmer, 1998 ; Carrier, 1998). Dans une certaine mesure l'heure est aussi au décloisonnement, toute fonction devant logiquement être pensée dans ses relations avec les autres au service d'une stratégie générale. Sans faire des salariés des entrepreneurs, il s'agit de développer leur comportement entrepreneurial pour répondre aux exigences du marché,

---

Si l'auteur refuse de réduire l'entrepreneuriat à une simple définition, c'est que l'entrepreneuriat est beaucoup trop complexe pour ainsi être amputé. L'entrepreneuriat est un phénomène répondant à une dialectique entre un individu (l'entrepreneur, voire l'équipe mais cela renvoie à d'autres questions) et une organisation. On ne peut parler d'entrepreneuriat sans ces deux composantes (par exemple, on ne peut réduire l'entrepreneuriat à l'entrepreneur, même si c'est l'acteur central). L'entrepreneur impulse ce phénomène en agissant (dimension préxeologique du phènomène), au sein de la structure (dimension structurale) dans laquelle il baigne, pour tenter de concrétiser la vision (dimension cognitive) qu'il se fait de l'organisation (l'organisation est ici un métaconcept, non réduit à la firme par exemple, car polysémique ; de plus, une firme peut n'être qu'un jalon dans l'organisation impulsée), organisation qui acquiert alors une "existence", au point qu'elle peut, à terme, échapper à son initiateur.

notamment celles des clients. Ces derniers imposent de telles conditions, notamment en matière de nouveautés, qu'une firme ne sachant utiliser son potentiel créatif ne saurait répondre aux enjeux du marché. Selon Kuczmarski (1996), on peut d'ailleurs repérer le potentiel créatif d'une firme à travers le type d'interaction entre salariés, l'esprit innovant conduisant ceux-ci à considérer davantage l'intérêt des clients que le leur (ce que traduit leurs discours).

On peut également relever que si l'organigramme des entreprises ne fait pas apparaître une fonction entrepreneur en tant que telle, il s'avère qu'elles sont régulièrement dirigées par des entrepreneurs (tout dirigeant n'étant pas entrepreneur), que l'entrepreneur occupe bien une fonction : encore faut-il que l'on perçoive bien ce rôle comme une fonction d'entreprise et non seulement sociétale, comme une "fonction" possible et un métier accessible. Cela passe d'une part largement par la diffusion de modèles, plus accessibles que par le passé, de sorte à montrer aux jeunes que c'est une voie de carrière possible (Filion, 1997), d'autre part par une inscription précoce de cette fonction à travers une matière d'enseignement.

Enfin, la gestion de l'initiative diffère sensiblement de la gestion du quotidien. L'initiative a des implications multiples, tant sur le plan stratégique qu'opérationnel, voire légal. Dès lors, on peut raisonnablement considérer que l'insertion de gestionnaires formés à ces aspects devient très utile. Alors qu'on pourrait croire qu'il y a suffisamment, voire trop, de managers sur le marché de l'emploi, les spécificités d'une nouvelle ou d'une petite entreprise ayant des opportunités de développement (donc de création d'emplois) exigent l'insertion d'individus sachant apprécier tant la politique générale que la stratégie dans ses diverses dimensions (ex : primaire, secondaire voire fonctionnelle), qu'il s'agisse de sa formulation ou de sa déclinaison. Grant (1998) va jusqu'à condamner tout enseignement ne mettant pas l'accent sur les problématiques liées à la croissance et privilégiant une approche dédiée à la grande firme (quoique même pour celle-ci, les arguments ne manquent pas pour défendre l'idée d'une formation à l'entrepreneuriat ; cf. intrapreneuriat, essaimage, encouragement de l'initiative, etc.). Il évoque également comme frein au développement de l'entrepreneuriat la répartition des budgets dans les universités, les ressources étant détenues par les disciplines établies, lesquelles sont peu prêtes à partager.

1.1.2. Une réponse possible à la deuxième question consiste à s'appuyer sur la notion d'activité. On s'accorde désormais pour reconnaître l'entreprise comme un enchevêtrement et une imbrication de tâches, activités et processus[1], ce qui oblige un décloisonnement disciplinaire. Toutes ces actions sont déployées en vue de deux objectifs fondamentaux : se positionner et gérer la configuration qu'il convient de mettre en place afin de produire les services ou produits (fruits de l'échange) qui seront proposés aux acteurs environnementaux. Il convient de se positionner vis-à-vis des multiples parties prenantes (actionnaires, clients, fournisseurs, famille parfois, etc.) et des concurrents. Chacune des parties prenantes possède son propre registre en matière d'évaluation de la performance de l'entreprise. Le découpage disciplinaire classiquement opéré renvoie généralement vers un type de positionnement. Par exemple la finance pose une réflexion relative au positionnement par rapport aux actionnaires, plus largement aux marchés financiers pour les firmes cotées, par rapport à la banque, etc ; le marketing renvoie principalement au positionnement des produits ou services sur le marché, donc au positionnement par rapport à la clientèle et à la concurrence ; la gestion des ressources humaines pose la problématique du positionnement par rapport à la main d'œuvre à mobiliser pour fabriquer les produits ou offrir les services ; etc. Si cette présentation semble réductrice, et elle l'est forcément puisque résumée en quelques lignes, il reste que chacune des grandes fonctions classiques d'une firme peut être vue comme le relais de la stratégie s'agissant du positionnement de celle-ci par rapport à une ou plusieurs parties prenantes ou concurrentes (la stratégie correspondant à une anticipation d'un futur désiré, à la position future espérée de la firme dans ses multiples environnements). Pour cela, la mise en place d'une configuration (cf. la problématique du design organisationnel) doit permettre la réalisation de cette stratégie.

[1] Une tâche est une activité élémentaire ne pouvant être décomposée ; une activité est un ensemble de tâches ; un processus est un ensemble d'activités.

Si cette approche gagne en cohérence lors d'un développement en taille, puisqu'il serait utopique d'évincer toute quête de rationalité, l'est-elle d'emblée, c'est-à-dire lorsqu'on en est au stade de l'acte entrepreneurial générant l'émergence d'une entité qui, globalement, prendra le relais de l'entrepreneur (qui, dans la plupart des cas, ne saurait tout faire seul). Ce dernier doit pouvoir, tout d'abord souvent seul, trouver ou construire l'équilibre lui permettant de satisfaire durablement les parties prenantes (à des fins de pérennité). A l'évidence le décloisonnement s'impose pour penser de concert, sous une même casquette, l'évolution des activités nécessaires à la concrétisation du projet. Ce n'est que plus tard que la recherche de rationalité et d'excellence pour chacun des positionnements nécessite des compétences spécifiques. En tout état de cause, l'entrepreneur devra garder une pensée transversale et transdisciplinaire, pensée alimentée par les compétences spécifiques de ses subordonnés.

1.2 Deux questions sur le contenu d'un enseignement en entrepreneuriat

La première de ces questions a trait au besoin de modélisation du phénomène entrepreneurial (1.2.1), la seconde renvoie à l'enseignement, lequel doit dépasser la dimension technique (1.2.2).

1.2.1. Si la reconnaissance de l'entrepreneuriat comme discipline devait être l'objectif des personnes et institutions attachées à le promouvoir, leur priorité devrait être d'inciter à la modélisation des diverses expressions de ce phénomène complexe, mouvant et instable par essence. Paturel (1998) s'étonnait du faible nombre de thèses soutenues pouvant être rangées dans le champ de l'entrepreneuriat en France, en ajoutant : "Il est dommage que ce champ, sur lequel nous avons beaucoup à apprendre en France, ne soit pas plus mobilisateur pour nos jeunes chercheurs académiques : les seuls articles journalistiques ne peuvent pas apporter les réflexions sérieuses que nous attendons dans ce domaine" (p.21).

Nos propos ne veulent pas dire qu'il y a vide en la matière. Outre les quelques contributions françaises, il est toujours possible d'aller puiser des descriptions du phénomène dans les publications anglo-saxonnes (pensons aux très bonnes revues comme *Entrepreneurship, Theory and Practices* ; *Journal of Business Venturing* ; etc. mais aussi à la conférence annuelle du Babson College). Toutefois, il n'est pas sûr que l'emprunt d'un modèle américain, par exemple, soit toujours pertinent dans le contexte français. Plus largement, sur le plan éducatif, d'une description du phénomène à son enseignement, il reste un grand pas à franchir. En effet, il y a une sensible différence entre la présentation d'une modélisation d'un phénomène et la formation de personnes susceptibles d'impulser ce phénomène et capables de le maîtriser. Une finalité pragmatique semble davantage s'accorder avec une approche pédagogique essentiellement technique. L'enseignement d'une technique fait l'objet d'une présentation principalement analytique dans laquelle l'apprenant suit, étape par étape, un processus linéaire qu'il pourra ensuite reproduire. Lorsque cette reproduction s'effectue au regard du traitement d'un cas et contenant l'ensemble des données à mobiliser, et même si la réalité n'effectue pas la même distribution, les vertus pédagogiques de cette approche sont défendables. L'enseignement de techniques ne posant pas trop de problèmes, et à condition que l'entrepreneuriat soit une matière essentiellement technique, la question de son enseignement ne se poserait pas.

1.2.2. Mais l'enseignement de l'entrepreneuriat peut-il être d'ordre exclusivement technique ? On sait que l'entrepreneuriat ne se réduit pas à cette seule dimension et se pose la question de son enseignement au delà des aspects techniques utiles à la maîtrise du phénomène. Par exemple, présenter une technique de créativité n'est pas problématique en soi, mais son déploiement suppose que les participants fassent preuve d'une certaine créativité. Peut-on développer la créativité ? Si oui, comment ? Ce questionnement n'est pas spécifique à l'entrepreneuriat, Brockhaus (1992) propose une analogie avec les métiers artistiques, en soulignant que les techniques afférentes peuvent être enseignées mais qu'il est plus difficile d'amener l'étudiant à être créatif. Selon Anderson & Jack (1999), l'enseignement de l'entrepreneuriat est problématique parce qu'il doit comporter une dimension relevant dans une

certaine mesure de "l'art". Cet aspect pose véritablement problème ; il est difficile de l'enseigner selon une approche classique. Le protocole pédagogique doit néanmoins susciter l'apprentissage afférent, sans ambitionner vouloir distribuer un don. De toute façon, dans le cadre de l'entrepreneuriat, parler de don est exagéré ; tout au plus certains individus ont des prédispositions. S'il ne faut pas croire en des compétences génétiquement établies, il reste que l'expérience, l'histoire, les processus de socialisation multiple vécus, la cognition, l'affect, etc. et surtout le niveau de *locus of control*[1] incite certains individus à vouloir infléchir la réalité pour qu'elle se rapproche de la représentation qu'il s'en font. L'enseignement ne peut pas se substituer aux multiples contingences, tant environnementales qu'idiosyncrasiques, qui font d'un individu ce qu'il est devenu. Il peut par contre placer l'étudiant dans des contextes sociaux favorisant une assimilation accélérée des compétences entrepreneuriales (ex : témoignage d'entrepreneur, accompagnement de créateurs, projet à monter, etc.). Lors de mises en situation, l'apprenant peut appeler les connaissances techniques, théoriques et conceptuelles enseignées pour, à défaut d'assimilation immédiate, être sensibilisé aux aptitudes et compétences à mobiliser pour entreprendre, notamment ce que Vesalain & Strömmer (1998) désignent comme des "qualifications normatives" (telles que savoir s'adapter, tolérer l'ambiguité, accepter l'initiative, faire preuve de bonnes capacités d'apprentissage, etc.)

Quoiqu'il en soit, il arrive un moment ou la maîtrise des techniques doit être dépassée au profit d'une heuristique. Ainsi l'entrepreneuriat est confronté à une problématique bien connue, notamment en stratégie : la combinaison de capacités analytiques et de capacités heuristiques[2]. Les démarches analytiques relèvent d'un caractère rationnel privilégiant l'aspect systématique, alors que les approches heuristiques sont plus qualitatives et prospectives et confèrent une priorité à l'imagination, à la créativité, à l'intuition, au jugement et à l'expérience, sans pour autant rejeter les outils formalisés (Desreumaux, 1993). La tâche est plus ou moins ardue selon le type de public d'étudiants, la finalité de la formation, etc. et devient particulièrement difficile lorsqu'il s'agit de faire en sorte que ces capacités s'expriment non seulement en phase de réflexion, mais aussi dans le cours de l'action, c'est-à-dire lorsque l'apprenant mobilise sa réflexivité.

1.3 Les dimensions cognitives d'un enseignement de l'entrepreneuriat

La réflexivité correspond à la capacité de l'individu d'interpréter l'action dans son cours, à sa capacité de comprendre ce qu'il fait pendant qu'il le fait donc aussi à apprendre dans l'action. L'action guide la pensée réflexive, laquelle guide en retour l'action. Un jeune entrepreneur apprend dans l'action d'organiser et dans la structuration qu'il entreprend (Gatewood, Shaver & Gartner, 1995). Autrement dit la capacité réflexive ne peut être coupée de l'apprentissage. Le lien réflexivité-apprentissage passe par la mise en situation. Outre l'expérience en cours, l'apprentissage résulte bien évidemment aussi de l'expérience passée, des passions, des émotions, des prédispositions (niveau de *locus of control*, ténacité, énergie, etc.), des facultés d'apprentissage intrinsèques de l'individu (qu'il ne faudrait pas oublier, certains individus profitent davantage de leur capacité d'apprentissage que d'autres). L'apprentissage peut être vu comme un processus de sélection-rétention (Weick, 1979). Plus l'apprentissage est riche, plus l'individu peut raisonner comme un expert (nous revenons plus loin sur ce point), plus il est armé pour mettre au point sa vision stratégique. Cette dernière se veut distanciée de l'action en ce sens qu'elle est davantage une réflexion sur, plus globalement, l'organisation impulsée qu'une réflexion centrée sur et dans l'action. En ce sens, la pensée stratégique est une vue à nourrir de façon conceptuelle. On trouvera ci-après (figure 1) une tentative de visualisation des dimensions cognitives précédemment décrites (réflexivité, apprentissage, pensée stratégique), ainsi que des méthodes pédagogiques appropriées pour les développer chez le candidat.

---

[1] Certes au prix d'une certaine simplification, on définira ici le *Locus of Control* (LOC) d'un individu comme le besoin qu'il ressent de maîtriser son destin.

[2] "Les heuristiques sont des stratagèmes mentaux spécifiques qui servent à résoudre des problèmes spécifiques ... une heuristique est une règle simple et approximative - explicite ou implicite, consciente ou inconsciente - qui permet de mieux résoudre une catégorie donnée de problème" (Piatelli-Palmarini, 1995, p.35)

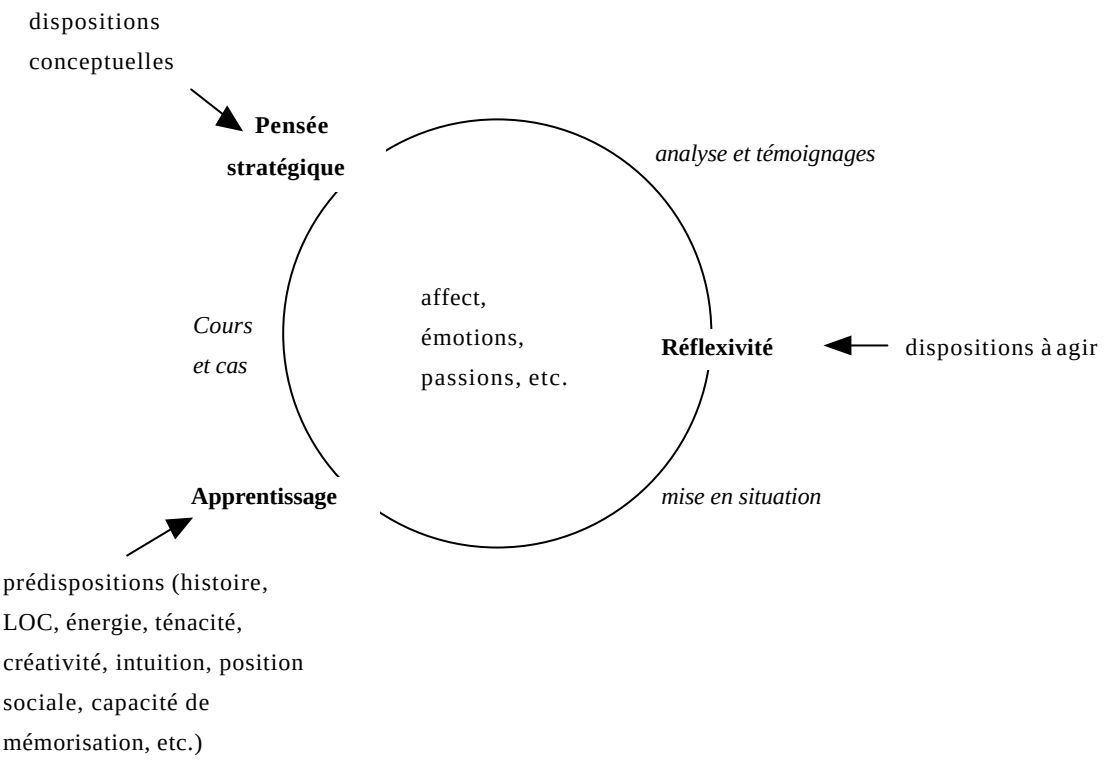


Figure 1. Les trois dimensions cognitives que l'enseignement à l'entrepreneuriat doit enrichir.

Ces trois dimensions (réflexivité, pensée stratégique et apprentissage) sont indissociables, tout en étant irréductibles les unes aux autres. L'apprentissage est une des sources de la pensée stratégique, tout comme la réflexivité qui alimente cette pensée par confrontation au quotidien vécu par le candidat. La pensée stratégique fournit à l'entrepreneur une vision qu'il tendra à concrétiser par des actions mobilisant sa réflexivité et son apprentissage. Ces trois dimensions subissent également l'influence des passions et des émotions.

L'enseignement a un rôle à jouer pour enrichir cette "cognition entrepreneuriale", selon des protocoles favorisant le travail de tout ou partie de cette cognition. Ainsi la mise en situation privilégie la réflexivité, la distribution de concepts la vue conceptuelle donc la pensée stratégique, enfin un travail plus "original" est à mobiliser pour fournir à l'étudiant des opportunité de développer sa créativité, ses aptitudes en termes de communication, etc. Au final et globalement, il convient de combiner théorie et pratique, heuristique et analyse, ou encore, pour reprendre les propos de Hynes (1996), méthodes formelles (théories, concepts et examens des connaissances et aptitudes) et informelles (étude de cas, mise en situation, témoignages, méthode de créativité, autant d'occasion d'articuler concepts et faits).

2. L'ENSEIGNEMENT DE L'ENTREPRENEURIAT AUPRES D'ETUDIANTS : VARIETE ET SPECIFICITE DES PUBLICS CONCERNES

Les développements qui précèdent ont tenté de montrer la singularité des questions pédagogiques lorsqu'elles ont pour objet l'entrepreneuriat et une de ses manifestations les plus spectaculaires, la création d'entreprise. A notre avis, il n'y a pas de raison qu'elles ne se posent pas en termes à peu près identiques lorsque le public apprenant est constitué d'étudiants, quel que soit le cycle auquel ils appartiennent. Néanmoins le caractère spécifique de la cible visée - jeunesse et manque d'expérience notamment - ainsi que son hétérogénéité, provoquent une série d'interpellations supplémentaires pour le responsable de programmes. Nous nous bornerons ci-après à lancer un certain nombre de thème s de discussion sur lesquels nous aspirons davantage à provoquer un débat qu'à apporter des réponses, et encore moins des certitudes.

2.1 La finalité est-elle uniquement de créer des entrepreneurs ?

Dans les universités de gestion, l'idée devrait être moins de "créer" des entrepreneurs ou d'accroître le démarrage de nouvelles firmes que d'améliorer la "qualité" et les chances de pérennité des entreprises s'engageant dans la création d'activité (Kolvereid & Moen, 1997 ; Tapp 1997), sachant qu'un enseignement en entrepreneuriat ne peut garantir la production d'entrepreneur à succès de même, comme le souligne Bygrave (1997), qu'un enseignement en physique ne peut garantir la production d'un Einstein, qu'un entraînement en tennis ne peut fabriquer une Navratilova.

Tout étudiant suivant un programme d'entrepreneuriat n'a pas forcément les dispositions à entreprendre en son nom mais peut être à même de gérer l'initiative d'un autre. Les universités de gestion sont à ce titre susceptibles d'offrir au marché des candidats ayant les capacités de prendre en charge la gestion des initiatives, ce qui diffère sensiblement de la gestion du quotidien[1]. Faute d'avoir un tempérament ou un comportement résolument entrepreneurial, les connaissances qu'un étudiant aurait des implications de l'initiative sont à ce titre susceptibles de servir la création d'activité. Cette approche élargie de ce que l'on entend généralement par carrière entrepreneuriale[2], nous invite à distinguer la carrière résolument ou directement entrepreneuriale (l'individu est entrepreneur) de la carrière indirectement entrepreneuriale (l'individu sert l'entreprise sans endosser le statut d'entrepreneur). Promouvoir une société entrepreneuriale oblige à un travail sur les deux dimensions, travail à mener en premier lieu au niveau du système éducatif[3].

Reste qu'en gestion comme ailleurs (l'entrepreneuriat n'étant pas l'apanage du gestionnaire), une formation à l'entrepreneuriat doit aussi susciter l'engagement des individus porteurs d'un projet apparemment intéressant, voire identifier les individus présentant les capacités à entreprendre[4].

Au final, les objectifs d'une formation à l'entrepreneuriat dans une école ou université de gestion peuvent être regroupés en deux familles s'imbriquant et constituant la base d'une incitation à une société plus entrepreneuriale :

- la première famille d'objectifs renvoie à la formation de personnes aptes à prendre en charge les différentes formes d'activité nouvelle avec, lorsque l'initiative naît d'une PME établie, la capacité à gérer les problématiques liées au changement que cela induit sur les plans de la stratégie, de la structure et des systèmes de gestion. L'idée est de former des personnes pouvant appuyer l'entrepreneur dans la formulation et la mise en œuvre d'initiatives et dans la gestion des implications multiples (transdisciplinaire) qu'elles ont dans l'entreprise ;
- l'autre est de stimuler les capacités entrepreneuriales, celles-ci renvoyant à l'anticipation (logique prospective), à l'élaboration d'une vision, à la créativité, mais aussi à la concrétisation et à la déclinaison de la stratégie dans le management quotidien (management stratégique).

La dimension entrepreneuriale n'écarte pas la dimension instrumentale, laquelle correspond à la capacité à savoir choisir et utiliser l'outil de gestion approprié selon la situation, ce qui sous-entend la capacité à appréhender la dite situation. Les outils opérationnels de gestion étant, dans les universités de gestion, généralement connus des étudiants à travers leurs premières années d'étude, l'accent est à mettre sur les outils et méthodes à l'usage du stratège et de l'organisateur. Ces propos supposent que le cours d'entrepreneuriat apparaisse en option de dernière année de second cycle ou en troisième cycle, et c'est souvent le cas, mais le véritable défi posé aux promoteurs de l'entrepreneuriat, c'est que celui-ci prenne place dans les enseignements

[1] A ce titre, le contenu de la formation s'éloigne substantiellement des programmes dédiés aux adjoints

[2] Bird (1989) définit la carrière entrepreneuriale comme le processus de décision de démarrer et poursuivre les opérations à la façon d'un entrepreneur. Voir aussi Herron & Sapienza, 1992 ; Herron & Robinson, 1993 ; Katz, 1994 ; Kuratko, Hornsby & Naffziger, 1997 ; Naffziger, Hornsby & Kuratko, 1994 ; Schein, 1978, 1983.

[3] Promouvoir une société entrepreneuriale, diffuser la culture afférente, suppose de former un large public, et pas seulement les entrepreneurs potentiels. Ainsi le système éducatif devrait pouvoir toucher tous ceux qui peuvent favoriser l'entrepreneuriat de sorte à ce que le contexte se prête aux expressions du phénomène. Cela serait d'autant plus facile que la sensibilisation à l'entreprise, plus largement à l'initiative, est précoce dans le cursus.

[4] S'agissant de l'impact des formations à l'entrepreneuriat, voir par exemple les textes : Béchard & Toulouse, 1996 ; Garavan & O'Cinniede, 1994 ; Fleming, 1994 ; Vesper, 1985 ; ainsi les textes de la rubrique "Education and training" de la conférence annuelle du Babson College *Frontiers of Entrepreneurship Research*

beaucoup plus tôt et au côté des disciplines établies (marketing, finance, comptabilité, etc.). Plus largement, il n'est pas déraisonnable d'envisager une sensibilisation à l'entreprise (dans sa polysémie) dans tout type de cursus, gestionnaire ou non, notamment pour amener les étudiants de ces cursus à prendre conscience des réalités du monde socio-économique.

2.2 La prise en compte du manque d'expérience professionnelle et/ou entrepreneuriale des candidats entrepreneurs

Un moyen d'échapper aux généralités habituellement avancées sur un tel sujet est de centrer le débat sur les dimensions cognitives de l'enseignement en entrepreneuriat, telles que nous les avons présentés précédemment. La confrontation au réel manque par définition aux étudiants, et le programme pédagogique va tenter de le rendre obligatoire sous diverses formes (stage dans un organisme d'appui à la création ou dans une entreprise susceptible de familiariser l'étudiant avec le secteur d'activité dans lequel il veut se lancer ; accompagnement et suivi de créateurs , etc.). Si la confrontation au réel est nécessaire à la mobilisation des capacités réflexives, ce réel est d'une telle diversité qu'une immersion ne saurait couvrir globalement toutes les situations. Un stage ou une mission met l'accent sur une situation qui peut-être ne se reproduira pas. Si la formule FA (formation apprentissage) constitue une alternative intéressante à plusieurs points de vue, elle pose son lot de problèmes. L'un d'entre eux est une focalisation de l'étudiant sur la situation qu'il vit le conduisant parfois à rejeter tout enseignement ne faisant pas écho avec l'expérience en cours.

La mise en situation, mais aussi la simulation, ne sont évidemment pas à écarter, notamment lorsque l'enseignement porte sur un objet dont la *praxis* est la principale composante. C'est la complexité des projets et le niveau hiérarchique auquel peut prétendre l'étudiant de second ou de troisième cycle qui justifie, au delà des apprentissages techniques, l'assimilation conceptuelle[1]. Cela peut paraître paradoxal à ceux dont l'expérience fait parfois croire que la connaissance ne passe que par la pratique, confondant ainsi connaissance et expérience. L'expérience de l'action est un élément de l'apport de connaissance. Les concepts et théories restent incontournables pour un enseignement de haut niveau, notamment lorsque l'étudiant ne devra pas utiliser l'enseignement comme un guide pratique à suivre de façon linéaire mais comme base de savoir pour la réflexion et l'action. Les éléments de diverses natures, les différents points de vue possibles (celui de l'entrepreneur, celui qui aura en charge la gestion de l'initiative, celui des autorités locales, etc.) et les multiples contingences qu'il convient de considérer ne peuvent être appréhendés sans la conceptualisation. Les représentations que l'étudiant se forge globalement des actes entrepreneuriaux sont à même de servir la concrétisation des projets singuliers. Ainsi, l'enseignement en entrepreneuriat peut modeler la cognition de l'étudiant en favorisant la combinaison de trois dimensions irréductibles et indissociables : réflexion, réflexivité et apprentissage.

Cette assimilation globale, acquise donc sur des bases conceptuelles, est une composante majeure pour combler l'écart qu'il peut y avoir entre un novice et un expert, dans le cas de l'entrepreneuriat entre un créateur entreprenant pour la première fois et l'entrepreneur expérimenté. En effet, on sait que le degré d'expertise d'un individu n'est pas neutre sur la façon dont, sur le plan cognitif, il planifie les activités liées à son projet.

Selon Hoc (1990), dans une représentation, deux types de plans constituent les extrêmes d'un continuum sur lesquels peuvent prendre place les plans fonctionnels (lesquels correspondent à la définition de fonctions et aux relations entre ces fonctions). Les premiers sont les plans procéduraux (suite de tâches précises à effectuer) et les seconds sont les plans déclaratifs (ils correspondent à un objectif lointain). Les plans déclaratifs nous rapprochent du concept de vision tel qu'utilisé par les gestionnaires, les plans procéduraux au processus pensé pour la concrétisation de cette vision.

[1] De plus, un concept se veut pouvoir rendre intelligible une situation plus ou moins large, même si toujours contextualisée.

La conception d'un plan correspond au choix des représentations schématiques permettant de satisfaire les exigences d'une tâche. Selon le principe de réflexivité, les deux types de plans sont conçus tant avant que pendant leur exécution. Après avoir résolu le problème au départ abstrait (purement représentationel), l'individu détaille la solution par raffinements successifs : "en introduisant les détails définis dans des espaces abstraits de niveaux inférieurs, et ainsi de suite jusqu'à obtenir une solution exécutable" (Hoc, 1990, p.225)[1]. Cette approche est d'une évidente proximité avec le concept de vision mobilisé par les gestionnaires. La vision peut être assimilée à une planification stratégique cognitive, à un ensemble de schèmes cognitifs portant sur l'anticipation d'un futur désiré.

L'entrepreneur ayant réussi est quelqu'un qui sait, ou a su, articuler plans déclaratifs et plans procéduraux. Ce qui n'est pas évident pour l'étudiant qui entreprend, par définition créateur entreprenant pour la première fois. La conception du plan diffère entre le débutant et l'expert. Le premier éprouve généralement des difficultés à analyser les problèmes schématiquement et entre trop rapidement dans les détails. Hoc explique cela par la pauvreté des plans dont dispose le débutant et l'absence de critère d'évaluation des plans disponibles. L'expert est par contre à même d'opérer une sélection parmi plusieurs plans sur des critères d'évaluation comparative[2]. La difficulté s'accroît pour le "créateur débutant" si de plus il s'investit dans un secteur dont il n'est pas issu ; néanmoins à certains égards cela peut pourtant constituer un avantage, l'idéal étant sans doute l'insoucience et la fougue du novice combinées à la sagesse et à la connaissance du vétéran (Bygrave, 1997).

Pour terminer, il convient de discuter la question de savoir si l'étudiant dispose, pour compenser son manque d'expérience du secteur d'activité où il souhaite entreprendre, des capacités ou compétences personnelles couramment admises comme un prérequis à l'entrepreneuriat. Tout en partageant le scepticisme des auteurs actuels sur la portée d'une approche de l'entrepreneur exclusivement centrée sur les "traits", force est de reconnaître que si le profil type ou idéal de l'entrepreneur n'existe pas, un minimum de motivations, d'aptitudes ou tout simplement d'attitudes face à l'effort et au monde du travail sont attendus vis-à-vis de la population concernée. Une expérience menée durant les premières années de démarrage d'un DESS spécialisé en création d'entreprise permet d'éclairer ce point. Elle a consisté à administrer simultanément, et cela deux années de suite, un même test mesurant un ensemble de construits[3] (au nombre de treize) réputés refléter ce que l'on attend en général d'un entrepreneur (endurance, persévérance, volonté d'aller au maximum de ses possibilités, etc.) à deux groupes d'étudiants : un groupe (DEA) *a priori* peu enclin à l'entrepreneuriat, et l'autre (DESS spécialisé) *a priori* davantage motivé. Sur aucun des construits, et cela pour les deux années, les différences de moyennes obtenues entre les deux groupes n'ont été statistiquement significatives. Même si pour un grand nombre de construits (11 sur 13 pour la première expérience, 12 sur 13 pour la deuxième) les différences sont toujours légèrement en faveur du DESS (ce qui statistiquement parlant a peu de chance d'être dû au hasard), l'expérience ne plaide guère en faveur de l'hypothèse d'un candidat entrepreneur étudiant particulièrement prédisposé[4]. Ceci ne veut pour autant pas dire que les programmes ne doivent tenir compte du type de public qu'ils sont destinés servir.

[1] Voir l'article de Hoc pour détails ainsi que l'ouvrage de Das, Kar & Parrila, (1990)

[2] Cette approche peut tout à fait être croisée avec celle de Weick (1979), l'expert ayant un "stock de schémas " que ne possède pas le débutant.

[3] Un construit est ici une variable résultant de la combinaison d'un certain nombre d'items mesurés par le questionnaire.

[4] On se risquera ici à proposer deux interprétations possibles de ces résultats. Soit les étudiants, même s'ils sont candidats à une formation entrepreneuriale, ne sont guère différents de ceux qui aspirent à un emploi salarié (et dans ce cas ils envoient en grande partie de faux signaux lors du processus de sélection) ; soit le test lui-même, malgré le label de qualité de son institution d'origine (Cranfield Business School), ne mesure pas ce que l'on tente de mesurer, et dans ce cas il n'y a pas de raison de trouver des différences significatives entre les deux populations.
Pour des raisons de place et au regard de la thématique choisie pour ce papier, les expériences mentionnées ne seront pas détaillées.

2.3 La modulation des programmes en fonction des profils d'étudiants visés.

L'idée n'est pas de dresser une liste exhaustive des facteurs d'hétérogénéité tant ils sont nombreux. Il s'agit simplement de relever les "incontournables":

- *le type de public*, qui constitue sans doute la prime contingence. Selon qu'il s'agisse de former des étudiants en cursus formation initiale, de former quelquefois au sein du même groupe[1] des personnes reprenant une entreprise (familiale ou autre), des managers expérimentés ou des entrepreneurs établis soumis à des problèmes concrets et immédiats, la formation en entrepreneuriat ne peut être exactement la même notamment dans l'interaction enseignant-auditeurs (Mahé de Boislandelle, 1984 ; Dontenwill & Marion, 1993 ; Scott, Rosa & Klandt, 1998). En se basant sur la typologie de Béchard et Toulouse (Béchard, 1998), le modèle d'enseignement pédagogique varie, selon le public, du modèle que les auteurs appellent "andragogique" (lequel induit une interaction forte entre l'enseignant et l'apprenant, ce dernier étant davantage actif dans la formation) au modèle appelé "pédagogique" (interaction faible, la situation étant tenue par l'enseignant). Le cursus suivi par les étudiants est également un point important à considérer. Par exemple, une formation à l'entrepreneuriat doit prendre en considération le fait que des élèves ingénieurs sont davantage porteurs d'innovation (Fayolle, 1994) et que cette innovation engendre des problèmes spécifiques (Albert et Mougenot, 1988). Ceci est également vrai pour les chercheurs dont le gouvernement souhaite actuellement aider la reconversion vers l'entreprise. L'enseignement diffère également s'il s'agit de former des formateurs ou des agents de l'Etat (ex : collectivités territoriales) ;
- *la finalité du programme*. Si l'on se base sur la classification rappelée par Béchard, selon que la visée est de sensibiliser à l'entrepreneuriat, d'inciter à la création d'entreprise, de former des formateurs, de développer une entreprise existante, la combinaison des aspects analytiques et heuristiques peut varier ;
- *le niveau auquel on enseigne et la spécificité du programme*. Il n'est pas déraisonnable d'arguer que d'enseigner l'entrepreneuriat dans le secondaire diffère de l'enseignement dans le supérieur. Mais cela n'est pas réservé à l'entrepreneuriat. S'agissant de la spécificité de la formation, on peut distinguer les formations dédiées à l'entrepreneuriat (DESS spécialisé), les formations inscrivant dans leur cursus un cours d'entrepreneuriat, les formations ne faisant juste qu'un séminaire ou proposant aux étudiants de conduire un projet fictif (ce qui est déjà très louable) ;
- *le type de projet à développer*. Ce n'est pas la même chose d'inciter à monter une affaire sur la base d'une innovation que de présenter les avantages d'être son propre patron à un demandeur d'emploi (logique d'insertion). Ce n'est pas la même chose de former un porteur de projet complexe s'inscrivant dans une logique résolument entrepreneuriale que de former une personne reprenant une boutique de quartier (mais peut-on considérer ce dernier point comme un acte entrepreneurial, surtout de la part d'un étudiant ? Bien qu'il arrive qu'un projet modeste au départ prenne une dimension dépassant largement les ambitions initiales).

D'autres facteurs pourraient être cités, ainsi en est-il du lieu où se déroule l'enseignement, qui n'est pas neutre sur la mobilisation des capacités heuristiques des individus apprenant.

Au total, et quel que soit le profil d'étudiants visé, le défi posé à un enseignement en entrepreneuriat est bien de combiner les aspects heuristiques et les aspects analytiques.

Un exemple intéressant d'expérience pédagogique combinant aspects heuristiques et analytiques à destination d'étudiants à des stades différents de leur cursus est fourni par l'IUP MSG de l'Université de Lille I[2]. L'insertion de l'entrepreneuriat dans cette formation est prévue en trois temps, les deux premiers étant achevés. Un quatrième temps pourrait venir compléter la

[1] A l'image du public du DESS bordelais, qui associe à une majorité d'étudiants en formation initiale un petit groupe de cadres ou demandeurs d'emploi admis en formation continue.

[2] Après avoir travaillé à l'élaboration d'un DESS dont l'intitulé était "entrepreneuriat et gestion de l'initiative", le choix de l'IAE de Lille s'est finalement tourné vers une réflexion relative à l'insertion de l'entrepreneuriat dans des formations existantes. Ce choix est encouragée par les résultats d'une enquête régionale menée récemment et qui montre que les étudiants ayant suivi une formation à l'entrepreneuriat dans cet institut démontrent, à défaut d'un souhait d'entreprendre, une bonne connaissance des logiques afférentes, ce qui correspond bien à l'objectif qui avait été fixé, l'idée n'étant pas de "créer des créateurs".

démarche engagée, mais l'attente des dispositions finalement retenues relativement à la réforme universitaire 3,5,8 nous oblige à discrétion. Le dossier est déjà très avancé mais devra peut-être s'amender au regard de la version finale du projet ministériel.

Les programmes de trois années d'IUP existante ont comme visée de mobiliser une pédagogie enrichissant les différentes dimensions cognitives (cf. figure 1). Il faut toutefois avouer que c'est en maîtrise que cette articulation se révèle effectivement. Sans trop détailler, voici des exemples du contenu des programmes[1].

Tout d'abord, l'entrepreneuriat a pris place dans le cadre d'une option de maîtrise (c'est-à-dire en dernière année d'IUP), à savoir l'option GPMS (gestion des petites et moyennes structures, option dont la quatrième promotion est en cours de formation), à travers un cours de 40H. Pour la troisième promotion de cette option, sortie en juin 1999, le cours a été porté à 60H. Les 30H du premier semestre donnent lieu a une évaluation sur table (partiel), les 30H du second semestre étant davantage pragmatiques, l'évaluation se fait d'une part sur la base d'un projet de création d'entreprise (fictif ou réel) donnant lieu à l'établissement d'un business plan et d'autre part sur la base de quatre dossiers thématiques que les étudiants doivent rédiger et soutenir à l'oral. Les deux types de travaux (dossier de création et dossiers thématiques) se font par groupe de trois ou quatre. S'agissant des dossiers thématiques, les étudiants sont placés dans la peau de journalistes devant rendre un papier de 5 pages au rédacteur en chef (rôle joué par l'enseignant). Quatre thématiques générique sont présentées en début d'année universitaire et les étudiants décident de traiter le thème globalement, de façon plus serrée ou se base sur un témoignage. Ils doivent, outre l'écriture du papier, présenter à l'oral leur choix quant à la façon de traiter le sujet (cela se fait par tirage au sort au sein du groupe au moment de l'oral ; ne sachant qui présentera quoi, cela oblige les étudiants à connaître les quatre sujets). Pour la prochaine année, l'intervention d'un journaliste est prévue pour les aider dans cet exercice et les papiers écrits seront réunis en un seul document afin que le fichier puisse être distribué aux étudiants et mis sur le serveur Web de la MSG, voire édité sous forme d'une revue annuelle (c'est d'ailleurs un projet porté par un groupe d'étudiants).

Outre ces travaux, le cours d'entrepreneuriat est aussi théorique (définition du champs, étude des théories, lecture de textes, etc.), mais chaque séance se termine par un cas pratique présenté par un groupe d'étudiants. Les cas sont courts et mettent chacun en exergue une dimension particulière à laquelle l'enseignant souhaite sensibiliser les étudiants[2]. Pour terminer l'année universitaire, un cas de la centrale des cas prend trois séances[3].

Enfin, à travers leur stage et des missions en entreprise, les étudiants ont maintes occasions de se familiariser à "l'entreprise".

Dans le deuxième temps, c'est en première année d'IUP qu'a été instaurée une sensibilisation à l'entrepreneuriat, dans un cours intitulé "Introduction à la gestion des entreprises". Le module dure 20H. La finalité est d'enseigner "l'entreprise" en insistant sur la polysémie du terme (action d'entreprendre et résultat de cette action). La vision est entrepreneuriale et décloisonnée. Des petits cas illustrent les points abordés par le cours. Ce module en est à sa seconde "édition" et a fait l'objet d'une évaluation très positive par les étudiants.

Enfin le troisième temps est prévue pour la prochaine rentrée universitaire. Il s'agira de descendre le dossier de création d'entreprise de l'option GPMS au niveau de la licence et de le faire réaliser par tous les étudiants de licence. La logistique afférente est en cours d'établissement. Plutôt que dossier de création, on devrait utiliser le terme de dossier entrepreneurial, car il sera possible pour un groupe d'étudiants de travailler au développement d'une organisation existante. Quant au dossier qui était effectué au sein de l'option GPMS, il continuera d'exister mais les projets fictifs seront bannis au profit de projets réels, soit pour le

[1] Le plan de cours sera prochainement édité (juin 2000).

[2] Pour les cas, l'ouvrage suivant est, entre autres, mobilisé : Carrier C & Fourcade C, *Entrepreneuriat et stratégie des PME. Recueil de cas,* Presses de l'Université du Québec, 1999

[3] *La noix Gaillarde*

compte des étudiants eux-mêmes (chaque année, quelques-uns profitent de ce travail pour tester une idée qu'ils ont), soit pour le compte d'entrepreneurs, soit pour tester la faisabilité de projet innovants susceptibles d'être portés par des enseignants-chercheurs (cf. la valorisation de la recherche et la loi sur l'innovation). Cela se fait en collaboration avec des organismes professionnels locaux soutenant cette initiative pédagogique. En cas de succès, l'expérience pourra être rapprochée de celle relative à l'incubateur monté au sein de l'USTL.

2.4 Le développement de missions complémentaires des programmes de formation.

Les Universités de gestion, à condition qu'elles aient développé des compétences en matière d'entrepreneuriat, ont de toute évidence un rôle important à jouer auprès des autres UFR - notamment à dominante scientifique et technique - désirant inciter leurs étudiants à entreprendre. L'objectif peut être de rapprocher les porteurs de projet scientifique et les étudiants en gestion ayant choisi des options "entrepreneuriales", les uns apportant aux autres et réciproquement leurs compétences, pour éventuellement s'associer autour du lancement du projet (*team venture*). Plus généralement, les expériences menées au sein des Universités (Entrepreneuriat Laval à Québec ; Centre d'Entrepreneuriat et d'Essaimage de l'Université du Québec à Chicoutimi ; expérience prochaine à l'Université des sciences et technologies de Lille I en collaboration avec le CNRS par la mise en place d'un incubateur) visent à la "création de créateurs" au sein des campus, par le biais d'une panoplie diversifiée d'actions d'information, de sensibilisation et de formation. On notera que parallèlement à cette vocation, la participation d'étudiants à de telles activités prend valeur de travaux pratiques en entrepreneuriat, d'acquisition de compétences et de goûts pour l'initiative dont nous avons vu plus haut qu'ils n'étaient pas par définition présents chez un étudiant porteur d'une idée de création et candidat à un programme de troisième cycle spécialisé destiné à les faire progresser en direction d'un véritable projet d'entreprise. A cet égard, l'expérience menée depuis quelques années à Bordeaux autour de l'AUCREA (Association Universitaire pour la Création et la Reprise d'Entreprise en Aquitaine) apparaît comme particulièrement représentative (par le biais d'activités comme la tenue de permanences visant à accueillir des étudiants de tous horizons désirant s'informer sur la possibilité d'entreprendre, l'organisation de séances de sensibilisation sur le site d'écoles d'ingénieurs ou d'IUT scientifique, de conférences-débats autour du témoignage d'un jeune créateur d'entreprise issu du milieu local, etc.).

CONCLUSION

Nous espérons, grâce à ces quelques propos, avoir contribué à engager un débat sur l'avenir de l'enseignement de l'entrepreneuriat en France. Les initiatives en ce sens des établissements d'enseignement supérieur sont nombreuses, et leur diversité est à la fois source d'enrichissement et d'interrogations sur le positionnement stratégique et pédagogique de chacune par rapport à ce que l'on souhaiterait trouver sous forme d'une norme de référence dans le domaine. On manque encore en effet de repères, l'entrepreneuriat n'étant pas encore reconnu comme une discipline différencié au sein des sciences de gestion, un peu comme se trouvait la stratégie il y a quelques années. Il reste à souhaiter que les signes encourageants enregistrés pendant la période récente (création de l'Académie de l'Entrepreneuriat, affichage de postes de maître de conférences fléchés "entrepreneuriat", prochaine revue académique spécialisée, etc.) débouchent sur la mise en place rapide d'un véritable statut correspondant aux attentes croissantes de l'environnement vis-à-vis de l'entrepreneuriat et de sa diffusion par le canal de l'enseignement universitaire.

BIBLIOGRAPHIE

Albert P & Mougenot P, "La création d'entreprise high-tech", *Revue Française de Gestion*, mars-avril-mai,1988

Anderson AR & Jack SL, "Teaching the entrepreneurial art", in Evans (dir), *International dimensions of teaching entrepreneurship*, Cahier de l'ESCEM, n°1, 1999

Béchard JP & Toulouse JM, "Validation of a didactic model for the analysis of training objectives in entrepreneurship", *6e conférence on entrepreneurship research, Impérial College*, London, 1996

Béchard JP & Toulouse JM, "Theorizing on entrepreneurship and education : proposition of an integrative model", *Seventh Global Conference on Entrepreneurship Research*, Chaire d'entrepreneurship Maclean Hunter, HEC Montréal, 1997

Béchard JP, "L'enseignement supérieur en entrepreneurship à travers le monde : validation d'une typologie", *Management International*, 3(1), 1998

Brockhaus RH, "entrepreneurship education : a research agenda" in Klandt & Muller-Boling (dir), *Internationalizing Entrepreneurship Education and Training*, Forderkreis Grundungs-Forschung, Koln-Dortmund, 1992

Bygrave WD, "The entrepreneurial process", in Bygrave (dir), *The portable MBA in entrepreneurship*, John Wiley & Sons, 1997 (2nd édition)

Carrier C, "Peut-on enseigner la créativité, l'innovation et l'entrepreneurship ?", *Colloque International EUROPME*, Rennes, 1998

Carrier C & Fourcade C, *Entrepreneuriat et stratégie des PME. Recueil de cas*, Presses de l'Université du Québec, 1999

Das JP, Kar BC & Parrila R, *Cognitive planning, The psychological basis of intelligent behavior*, Sage publications, 1996

Desreumaux A, *Stratégie*, Dalloz, 1993

Dontenwill E & Marion S, "Formation et jeunes entreprises : quelles actions conduire pour les pépinières d'entreprises ?" *Gestion 2000*, 6, 1993

Fayolle A, "La trajectoire de l'ingénieur entrepreneur", *Revue Française de Gestion*, novembre-décembre, 1994

Fayolle A, *L'enseignement de l'entrepreneuriat : réflexions autour d'une expérience*, *Colloque International EUROPME*, Rennes, 1998

Filion LJ, "Le champ de l'entrepreneuriat : historique, évolution, tendances", *Revue Internationale PME*, 10(2), 1997

Fleming P, "The role of structured interventions in shaping graduate entrepreneurship", *Irish Business Administrative Research*, 15, 1994

Garavan TN & O'Cinniede B, "Entrepreneurship, education and training programmes : a review and evaluation", *Journal of European Industrial Training*, 18(11), 1994

Gatewood EJ, Shaver KG & Gartner WB, "A longitudinal study of cognitive factors influencing start-up behaviors ans success at venture creation", *Journal of Business Venturing*,10, 1995

Grant A, "Entrepreneurhip - the major academic discipline for the business education curriculum for the 21st century", in Scott, Rosa & Klandt (dir), *Educating entrepreneurs for wealth creation*, Ashgate Publishing Ltd, England, 1998

Herron L & Robinson RB, "A structural model of the effects of entrepreneurial characteristics on new venture performance", *Journal of Small Business Venturing*, 8, 1993

Herron L & Sapienza HJ, "The entrepreneur and the initiation of new venture lauch activities", *Entrepreneurship, Theory and Practices*, 17(1), 1992

Hills GE & Morris MH, "Entrepreneurship education : a conceptual model and review", in Scott, Rosa & Klandt (dir), *Educating entrepreneurs for wealth creation*, Ashgate Publishing Ltd, England, 1998

Hoc JM, "La planification de l'activité", in Richard JF, Bonnet C & Ghiglione R (dir), *Traité de psychologie cognitive*, tome 2, Dunod, 1990

Hynes B, "Entrepreneurship education and training - introducing entrepreneurship into non-business disciplines", *Journal of European Industrial Training*, 20(8), 1996

Hynes B, "Encouraging entrepreneurial behaviour - the use of student teams to teach entrepreneurship across disciplines", *Colloque International EUROPME*, Rennes, 1998

Katz JA, "Modelling entrepreneurial career progressions : concepts and considerations", *Entrepreneurship, Theory and Practice*, Winter, 1994

Kolvereid L & Moen O, "Entrepreneurship among business graduates : does a major in entrepreneurship make a difference", *Journal of European Industrial Training*, 21(4-5), 1997

Kuratko DF, Hornsby JS & Naffziger DW, "An examination of owner's gorals in sustaining entrepreneurship", *Journal of small Business Management*, 35(1), 1997

Kuczmarski TD, "Fostering an innovative mindset", *Journal of Consumer Marketing*, 13(6), 1996

Mahé De Boislandelle H, "PME en démarrage : l'apprentissage de la direction", *Enseignement et Gestion* , n°31, Automne, 1984

Naffziger DW, Hornsby JS & Kuratko DF, "A proposed research model of entrepreneurial motivation", *Entrepreneurship, Theory and Practices*, 18(4), 1994

Paturel R, *Etat de la recherche en management stratégique*, Etat des thèses établi suite aux XIVe journées nationales des IAE, Nantes, 1998

Piatelli-Palmarini M, *La réforme du jugement ou comment ne plus se tromper*, Odile Jacob, 1995

Rudel S & Marchesnay M, "Quelle formation pour un capitalisme entrepreneurial?", *Colloque International EUROPME*, Rennes, 1998

Saint-Onge M, *Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?*, Editions Beauchemin, 1996

Schein EH, "The role of founder in creating organizational culture", *Organizational Dynamics*, Summer, 1983

Schein EH, *Career dynamics : matching individual and organizational needs*, Reading, MA : Addison-Wesley, 1978

Scott M, Rosa P & Klandt H (dir), *Educating entrepreneurs for wealth creation*, Ashgate Publishing Ltd, England, 1998

Tapp L, "Entreprenneurship : stocking an important engine of growth", *Business Quarterly*, 61(4), 1997

Verstraete T, *Entrepreneuriat*, L'Harmattan, collection Economie et Innovation, 1999

Vesalain J & Strömmer R, "Teaching entrepreneurship in the University : methods rather than contents", *Colloque International EUROPME*, Rennes, 1998

Vesper KH, "Development in entrepreneurship education", in Sexton & Smilor (ed), *The art and science of entrepreneurship*, Ballinger, Cambridge, 1985

Weick KE, *The social psychology of organizing*, Reading, Massachussetts, Addison-Westley, 1979

DU PROJET DE CREATION COMME PRATIQUE PEDAGOGIQUE : TEMOIGNAGE AUTOUR D'UNE EXPERIENCE

SCHIEB-BIENFAIT Nathalie, Maître de Conférences
IAE – Université Nantes,
Rue de la Sensive du Tertre, BP 62232
44322 Nantes Cedex 3
Téléphone : 02 40 14 12 20
Télécopie : 02 40 74 61 83
Email : schieb-bienfait@iae.univ-nantes.fr

INTRODUCTION

Avec quelques années de décalage par rapport aux Etats Unis, au Canada ou à la Grande Bretagne, l'enseignement de l'entrepreneuriat se trouve au premier plan, de l'actualité française comme en témoigne la création récente de « l'Académie de l'Entrepreneuriat » qui vise à promouvoir l'enseignement de l'entrepreneuriat dans l'ensemble du dispositif éducatif français. Alors que de nombreux établissements (universités, écoles, lycées, instituts..) s'engagent dans la mise en place ou le développement de dispositifs d'enseignement à l'entrepreneuriat, la connaissance que l'on peut en avoir[1] demeure à ce jour encore très limitée.

Face à ce constat, nous avons choisi plus particulièrement d'apporter notre témoignage sur une expérience menée en milieu universitaire, où le projet de création d'entreprise est mobilisé en tant que pratique pédagogique dans des troisièmes cycles de formation initiale à la gestion (DESS).

En effet, il nous est apparu intéressant de tirer un certain nombre d'enseignements sur cette pratique pédagogique que peut constituer le projet de création[2], avec pour toile de fond le débat sur la formation à l'entrepreneuriat. Notre propos ici n'est pas de démontrer l'efficacité de cette pratique pédagogique sur la création d'entreprise par des jeunes étudiants mais plutôt de faire partager à la fois notre questionnement, ainsi que les intérêts et limites perçus de ce dispositif. C'est aussi en multipliant ces témoignages que nous pensons contribuer à faire progresser la connaissance en matière de formation à l'entrepreneuriat.

Après avoir passé en revue les principales interrogations que soulève la mise en place d'une formation à l'entrepreneuriat, nous présenterons l'expérience menée autour de la mise en place d'un module intitulé « projet de création d'entreprise ». Puis nous aborderons les intérêts et limites perçus du projet comme pratique pédagogique, autour d'un double questionnement :

- Dans quelle mesure le projet de création constitue une pratique pédagogique pertinente pour la formation initiale à la gestion de petites et moyennes entreprises ?
- En quoi est-elle révélatrice du vécu des créateurs et de la fonction d'entrepreneur ?

1. CONTEXTE

Bien que cet article ne vise pas à engager le débat sur la formation à l'entrepreneuriat, la mise en place d'un dispositif de formation repose implicitement sur certaines postures et considérations, qui peuvent – dans le cas présent - s'inscrire soit dans le champ de l'entrepreneuriat soit dans celui des sciences de l'éducation. L'implantation d'une telle formation suppose donc que préalablement certains choix aient été opérés, tant en termes d'objectifs, de contenus, de moyens didactiques ou de méthodes d'apprentissage…..

Dans cette première partie, nous cherchons à mieux cerner et comprendre les interrogations que suscite l'introduction de ce type de formation.

[1] La connaissance de ces dispositifs de formation et d'enseignement peut porter sur différents aspects : le public concerné, les objectifs poursuivis, les types de formation et/ou d'enseignement, les modules proposés, les méthodes et pratiques pédagogiques, les moyens déployés, etc….

[2] Il s'agit essentiellement de projet de création d'entreprise ; la majorité des groupes d'étudiants travaille sur la création d'une nouvelle entreprise, toutefois, il arrive de plus en plus fréquemment que des étudiants s'impliquent dans des projets de création d'activité pour une petite entreprise.

1.1 Le spectaculaire développement des formations à l'entrepreneuriat

Si il y a encore quelques années, l'enseignement de l'entrepreneuriat était le plus souvent perçu comme une activité de second ordre (notamment en milieu universitaire), loin derrière les disciplines de base de la gestion telles que la comptabilité, la finance, le marketing…(Béchard 1994), le nombre d'universités, d'écoles de gestion, ou d'ingénieurs offrant des cours en entrepreneuriat a considérablement augmenté depuis une dizaine d'années, et s'est particulièrement intensifié récemment. Cette forte croissance des programmes en entrepreneuriat[1] (aussi bien au niveau de l'enseignement secondaire que de l'enseignement supérieur), ne constitue pas un phénomène uniquement français, il est également constaté à l'étranger et notamment aux Etats Unis depuis le début des années 80 (Vesper 1985, Zeithaml, Rice 1985, Chusimir 1988, Robinson & Christensen 1992) et en Europe comme en témoigne l'article plus récent de Dana (1992) intitulé *« Entrepreneurial Education in Europe »*[2].

En France, l'engouement actuel pour cette offre de formation ne doit pas être synonyme de précipitation, d'autant plus qu'aujourd'hui on manque encore de recul en matière de formation à l'entrepreneuriat, car rares sont les initiatives ayant beaucoup d'antériorité ; les apprentissages à réaliser semblent donc très importants.

Sur ce point, on peut d'ailleurs déplorer qu'il n'existe pas à ce jour, d'analyse détaillée de cette question (par exemple, à travers l'étude des divers programmes de formation initiale en entrepreneuriat[3] proposés dans les établissements français de second cycle et de cycle supérieur).

A ce titre, nous espérons que l'Académie nous permettra d'avancer dans la connaissance des différents enseignements et formations proposés dans notre pays. En effet, derrière une large palette d'expériences développées, il serait intéressant de repérer, d'étudier et d'évaluer[4] la diversité des contenus, des méthodes d'enseignement et des environnements éducatifs proposés[5].

1.2 Au delà du phénomène de mode, des questions majeures se posent

Devant le spectaculaire développement des formations initiales à l'entrepreneuriat, il apparaît important de rappeler certaines questions fondamentales que soulève l'introduction de ces formations.

Dés que l'on conçoit un programme d'enseignement à l'entrepreneuriat, se pose d'emblée la question de savoir sur quoi va reposer cet enseignement tant en terme d'objectifs, de contenus, de moyens didactiques, d'activités d'apprentissage et de procédés d'évaluation (Legendre 1988).

A l'instar de toute discipline, deux champs théoriques se trouvent parallèlement sollicités, à savoir celui de l'entrepreneuriat et celui des sciences de l'éducation[6]. Le problème se complexifie d'autant que l'entrepreneuriat est une discipline « jeune », en construction (tant sur le plan épistémologique, méthodologique et théorique) ; ainsi de nombreuses questions fondamentales sont encore débattues, aussi bien sur la définition de l'entrepreneuriat, sur le

---

[1]- Il ne faut pas négliger le fait que ce développement des programmes de formation en entrepreneuriat s'inscrit et est influencé par le contexte socio-économique et politique actuel. Cf. Albert P., Marion S., « Ouvrir l'enseignement à l'esprit d'entreprendre », *Les Echos – L'art d'entreprendre*, 19-20 Septembre 1997, p.VIII, Paris.

[2]- Dans cet article, Dana (1992) réalise une synthèse des programmes de formation en entrepreneurship issus de 55 écoles de gestion niveau universitaire des pays d'Europe à l'exception de l'Albanie, de la république d'Andorre, de Monaco et de l'Ancienne Union des Républiques sociales soviétiques.

[3]- Ce travail de recensement et d'analyse de la réalité des programmes s'inscrit tout naturellement dans les missions de l'Académie. A ce jour, un premier recensement a été réalisé dans l'enseignement supérieur (universités, écoles de gestion & d'ingénieurs) par l'équipe de l'EM Lyon en 1998. Cette enquête est actuellement poursuivie.

[4] - En s'inspirant par exemple, du travail réalisé par Vesper depuis plus de 20 ans ; il a entrepris des enquêtes et études régulières sur cette question. Cf. dans Gartner & Vesper 1994, Experiments in Entrepreneurship education : successes and failures, *Journal of Business Venturing*, 1994, 9, 179-1987.

[5] - Cf. Travaux menés par Béchard (1994) d'HEC Montréal, sur le nombre et le genre de programmes, sur les contenus, les méthodes d'enseignement, les infrastructures pédagogiques et administratives et les valeurs éducatives. On peut aussi citer les travaux de Zeithaml, Rice Jr (1985), Chusimir (1988), Solomon (1986).

[6] - Mialaret (1991) définit les sciences de l'éducation comme l'ensemble des disciplines qui étudient les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducation.

processus entrepreneurial ou sur l'entrepreneur (Gartner 1990, 1988, Hofer & Bygrave 1991)[1]. Les contenus d'enseignement sont d'autant moins stabilisés que des corpus théoriques - issus de disciplines très différentes - sont mobilisés pour comprendre et expliquer le phénomène entrepreneurial, chacune d'entre elles privilégiant une perspective bien particulière. Si cette variété des origines disciplinaires des chercheurs[2] constitue une richesse et un défi[3] pour notre discipline, elle est aussi un handicap pour le développement d'une théorie plus intégrative, susceptible de favoriser une vision holistique des processus entrepreneuriaux (Bull & Thomas 1993).

Si l'on se réfère aux sciences de l'éducation pour aborder la question de la formation à l'entrepreneuriat (Béchard 1994), nous sommes amenés à privilégier trois types de débats : la conception de l'éducation (c'est-à-dire les buts poursuivis), la conception du contenu (les objectifs visés, les éléments de contenus, les résultats et les critères d'évaluation) (Béchard & Toulouse 1995) et enfin la conception de l'apprentissage (le rôle du professeur, la place et le rôle de l'étudiant, les stratégies d'enseignement, les modes d'évaluation et les ressources matérielles et didactiques). Ces débats renvoient à trois questions fondamentales :

- **Pourquoi enseigner l'entrepreneuriat :** Cherche-t-on plus particulièrement à informer, à former ou à éduquer[4] les étudiants ?
- **Quels objectifs** poursuit-on ? Quoi enseigner ?
- Comment envisage-t-on de développer cet enseignement ? **Comment enseigner ?**

Ces questions du « quoi » et du « comment » enseigner demeurent très délicates, d'autant qu'elles partent du postulat de base que l'entrepreneuriat a un contenu qui peut s'enseigner (elle renvoie donc à la question du Pourquoi).

Nous n'aborderons pas ici cette question majeure du Pourquoi, qui demeure encore largement débattue ; délibérément, nous avons préféré nous appuyer sur différents travaux (Drucker 1985, Sammut 1995, Béchard & Toulouse 1996, Varlet 1996, Verstraete 1997, Bygrave 1997, Scott et alii 1998, Fayolle 1999), qui nous montrent qu'entreprendre ne constitue pas un phénomène inné, naturel et que l'esprit et la capacité d'entreprendre renvoient à des savoirs, des aptitudes et attitudes pouvant être enseignées, travaillées, renforcées et exploitées[5]. Toutefois, au delà de cette position initiale, des interrogations majeures subsistent : s'agit- il plutôt d'informer, de former ou d'éduquer ? Et sur quoi ou sur qui (l'entrepreneur, le processus entrepreneurial….)? Que vise-t-on comme résultat d'apprentissage (la création d'entreprise par des jeunes étudiants, le développement de leur potentiel entrepreneurial…) ? Axe-t-on les efforts vers la création de nouvelles entreprises ou vers le développement d'entreprises existantes ?

1.2.1 Quoi enseigner ?

Si la définition des contenus des formations tend aujourd'hui à se structurer, sous l'influence de nombreuses recherches et publications réalisées dans la discipline (Bygrave 1989, 1993, Bygrave & Hofer 1991, Bull & Willard 1993, Bruyat 1993, Lacasse 1990, Le Marois 1985, Neunreuther 1978, Sammut 1995, Verstraete 1997, 1999, Varlet 1996, Hernandez 1999…), il n'en demeure pas moins que plusieurs courants de recherche s'affrontent : notamment l'école du « contenu », qui privilégie l'entrepreneur et ses caractéristiques (traits de personnalité, comportements…) et l'école du processus qui s'intéresse aux processus entrepreneuriaux dans leur contexte. Aujourd'hui ces débats théoriques et empiriques concernant le rôle et la fonction

[1] - Cf. le débat sur la définition d'un modèle idéal du processus entrepreneurial, processus qui par ailleurs présente les caractéristiques suivantes : il est dynamique, discontinu, unique et holistique (Bygrave 1993).

[2] - Les disciplines impliquées dans notre champ sont notamment les sciences politiques, l'économie, la psychologie, la sociologie, la stratégie, le marketing….

[3] - Un défi dans la mesure où ces différents chercheurs ne connaissent pas ou peu les travaux développés par leurs collègues dans les autres disciplines.

[4] D'après Legendre (1988), la simple acquisition des connaissances réfère à l'information, c'est-à-dire à l'instruction ou encore à l'encyclopédisme, la formation implique en plus le développement d'habiletés et d'attitudes ainsi que l'intégration des savoirs dans la pratique quotidienne ; quant à l'éducation, elle vise à développer à la fois des savoirs, des savoir -faire, des savoir-être et des savoir percevoir et juger.

[5] Cet enseignement de l'entrepreneuriat ne vise pas à garantir la production d'entrepreneurs à succès, mais il poursuit deux objectifs majeurs : la formation de personnes aptes à prendre en charge les différentes formes d'activité nouvelles (depuis la formulation, la gestion jusqu'à la mise en œuvre des initiatives) et la stimulation des capacités entrepreneuriales. Cf. Verstraete 1999, p.50.

entrepreneuriale dans notre société peuvent aider à construire des curriculums de formation solides et pertinents, mais il faut bien reconnaître que les fondements théoriques sont encore fragiles et non consensuels.

Confronté à une discipline où la recherche en est à ses débuts, chaque responsable de formation à l'entrepreneuriat se doit donc d'opérer des choix pour construire son dispositif éducatif : qu'est ce que les étudiants doivent connaître ? Quels sont les apprentissages dont les étudiants ont besoin, et dans quel contexte ? S'agit-il de leur expliquer comment penser et s'organiser pour exercer la fonction d'entrepreneur ? A quelle catégorie et type d'entrepreneurs choisit-on de se référer (l'entrepreneur de PME, l'entrepreneur de micro-entreprise, ou d'entreprise high-tech, le travailleur autonome….) ? Pour les préparer à l'action entrepreneuriale, faut-il opter pour une formation théorique articulée autour de problématiques actuelles ou faut-il plutôt privilégier l'angle praxéologique en mobilisant des connaissances pratiques ainsi que des outils et concepts très opératoires ?.

Plusieurs auteurs s'accordent pour reconnaître qu'il n'y a pas de contenu idéal et que les connaissances, habiletés et attitudes varient en fonction des besoins d'apprentissage de l'étudiant. Pour certains, ces besoins ne peuvent s'incarner que dans un contexte d'entreprise (et non dans un contexte d'école).

- Ce n'est pas la conception défendue par Gibb (1988). Dans ses travaux, Gibb s'est intéressé au savoir quoi ; Il a identifié des tâches ou des contenus utiles pour la satisfaction des besoins d'apprentissage du futur entrepreneur, et ceci pour chacune des 6 étapes de la création d'une entreprise[1]. Ces travaux permettent de guider la construction de contenus de formation, qui reflètent la dynamique de la création d'entreprise.
- Certains auteurs comme Johannisson (1991) critiquent cette position car ils ont mis en évidence l'existence d'autres savoirs. En effet, à l'issue de ses travaux, ce chercheur suédois et son équipe ont identifié cinq sortes de savoirs[2]. Suite à l'analyse d'entrevues réalisés auprès d'entrepreneurs, ils ont constaté que ces derniers ne partagent pas leur temps ni leurs ressources également tout au long des trois temps du processus de développement d'une entreprise : à savoir, la construction d'une vision, l'élaboration des plans et des budgets et l'implantation dans la réalité. En effet, les entrepreneurs mettent surtout leur énergie dans la vision et l'action et dévalorisent beaucoup l'élaboration de plans et de budgets.

Sur la base de ces conclusions, Johannisson récuse l'approche traditionnelle de l'enseignement de l'entrepreneuriat (le savoir quoi) car il considère qu'elle a peu de résonance sur le développement de compétences entrepreneuriales. Il suggère plutôt d'adopter une approche taxonomique des compétences et des savoirs en entrepreneuriat, qui repose sur une stratégie de développement de l'entrepreneuriat articulée autour de plusieurs niveaux d'apprentissage : le savoir pourquoi, le savoir comment, le savoir qui, le savoir quand et le savoir quoi.

Le choix du type de programme proposé en formation initiale est aussi une question préoccupante, car chaque programme poursuit des objectifs bien spécifiques : le choix est large entre les formations souhaitant sensibiliser à l'entrepreneuriat[3], celles privilégiant la création d'entreprise, celles axées sur le développement de petites et moyennes entreprises et celles visant la formation de consultants, formateurs spécialisés en entrepreneuriat. Ces formations sont-elles exclusives les unes des autres, ou bien peut-on combiner certains objectifs ? Ce questionnement renvoie aussi implicitement à la définition de l'entrepreneuriat (certains comme Béchard (1994) retiennent une acception large de programme de formation[4] alors que d'autres auteurs comme Vesper (1974, 1985, 1993) adoptent une position plus restrictive).

---

[1] - L'étape 1 : de l'intuition et de la motivation à l'idée brute – l'étape 2 : de l'idée brute à l'idée valide – l'étape 3 : de l'idée valide à la détermination des ressources et de l'échelle d'opération – l'étape 4 : de l'échelle d'opération au plan d'affaires et à la négociation – l'étape 5 : de la négociation au lancement - l'étape 6 : du lancement à la survie. Gibb (1988)

[2] Ces savoirs sont liés à l'individu mais aussi au contexte social et organisationnel dans il évolue.

[3] Qu'entend-on précisément par sensibilisation ? S'agit-il de parler d'entrepreneurs ayant réussi, d'aborder sans les pratiquer et les utiliser des outils nécessaires au métier d'entrepreneur…. ?

[4] C'est-à-dire un ensemble *« d'enseignements formalisés qui informent, forment et éduquent toute personne intéressée à participer au développement socio-économique par l'intermédiaire d'un projet de sensibilisation, de création ou de développement d'une entreprise ou d'un formateur »*. Béchard (1994)

1.2.2 Comment enseigner l'entrepreneuriat ?

Dès lors que l'on aborde la question du comment, les travaux des collègues anglosaxons et canadiens sur ce thème reflètent des débats toujours très animés, que l'on peut résumer autour de deux points :

1. Le premier concerne la structure retenue pour développer ce programme ; s'agit-il d'introduire un cours supplémentaire (ou plusieurs) cours au cursus initial de formation ? doit-on adopter une approche plutôt unidisciplinaire ou interdisciplinaire axée sur la création d'entreprise ? Cet enseignement peut-il se décliner de manière classique par la mise en place de cours spécifique, au même titre que les cours dispensés pour d'autres disciplines de gestion ; ou bien doit-il s'inscrire dans un programme plus complet - pensé, conçu et animé selon des modalités différentes et plus appropriées aux objectifs poursuivis-.
2. Le deuxième point concerne les méthodes pédagogiques, entre d'une part les méthodes centrées sur le professeur et celles centrées sur l'étudiant (Loucks 1988), et d'autre part les méthodes appropriées à un univers structuré ou non structuré (Ronsadt 1985).

A propos des méthodes pédagogiques, la littérature en entrepreneuriat se réfère très fréquemment au modèle de Kolb (1976), pour analyser le processus d'apprentissage des adultes. Ce modèle se définit en 4 stades : le stade 1 de l'expérience concrète où le type divergent reconnaît les problèmes et développe certaines idées ; le stade 2 de l'observation réfléchie où le type assimilateur définit les problèmes et formule des théories ; le stade 3 de la conceptualisation est l'univers du type convergent qui règle les problèmes et applique les idées ; et enfin, le stade 4 de l'expérimentation valorise le type accommodateur qui assure l'implantation des plans et s'engage dans de nouvelles expériences.

Ces travaux soulignent la nécessité d'une part de bien penser le cheminement pédagogique et d'autre part de prévoir une large diversité de méthodes pédagogiques, en fonction des profils d'apprenants que peut accueillir une formation à l'entrepreneuriat : l'apprenant divergent a besoin de méthodes de réflexions pratiques qui visent un changement dans le jugement ; l'apprenant assimilateur requiert un enseignement de réflexions théoriques pour provoquer un changement dans ses connaissances ; l'apprenant convergent est plus à l'aise avec des méthodes actives théoriques qui visent un changement dans la compréhension des choses ; tandis que l'apprenant accommodateur a besoin de méthodes actives et appliquées qui amènent un changement dans les habiletés et les attitudes (Randolph & Fosner 1979).

Ce rapide survol de questions soulevées par la mise en place d'une formation à l'entrepreneuriat peut effrayer ; les difficultés de conception et de mise en œuvre d'un tel dispositif sont d'autant plus marquées que notre discipline est engagée depuis peu dans un processus de connaissances cumulatives. Il n'y a donc pas de réponse simple et univoque aux différentes interrogations abordées précédemment, car de multiples paramètres interagissent, que ce soit la nature et le type de programme visé, le public concerné, les objectifs poursuivis ainsi que le dimensionnement de la formation (nombre d'heures, durée, budget, nombre et profils des intervenants…). Il appartient donc à chaque responsable de formation d'aborder ces questions – non pas de manière générale -, mais plutôt en s'efforçant de les contextualiser mais aussi de les expérimenter.

C'est précisément cette position que nous avons adoptée et dont nous avons voulu témoigner dans cet article. La mise en place d'un dispositif d'auto-formation basé sur un projet de création d'entreprise nous a permis d'engager une démarche de travail plus exploratoire. En effet, nous cherchions à travers ce dispositif à permettre aux étudiants d'agir en entrepreneur, considérant que la pratique de certaines activités favoriserait non seulement la découverte mais aussi le développement de caractéristiques et compétences entrepreneuriales. En privilégiant cette stratégie de formation plus tâtonnante que délibérée, les apprentissages effectués par l'équipe formatrice (enseignants et intervenants) se sont révélés particulièrement riches et variés ; nous avons ainsi pu opérer des ajustements progressifs du dispositif de formation, tout en s'enrichissant des différents débats théoriques que connaît actuellement le champ de l'entrepreneuriat.

2. TEMOIGNAGE D'UNE EXPERIENCE

Le module « Projet de création » s'inscrit dans une formation initiale professionnalisée de troisième cycle (bac+5, DESS) qui s'adresse aux personnes[1] souhaitant s'investir dans l'univers des PME, et plus particulièrement dans la création et le développement d'activité. Cette formation s'inscrit donc dans les programmes en entrepreneuriat telles que les définit Béchard (1994) (Cf. définition ci dessus).

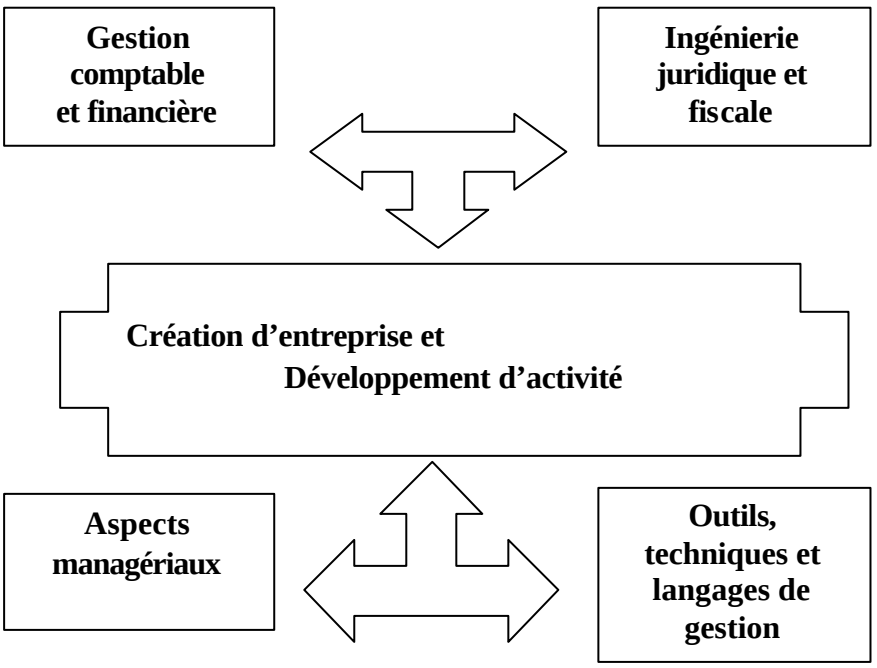
Afin de retracer le cheminement effectué, nous avons retenu une présentation diachronique de notre expérience, en exposant le dispositif initial et son évolution.

2.1 Les objectifs initiaux….et ce qu'ils sont devenus

Dès sa création, ce DESS (Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées) avait pour objectif principal, de développer des savoirs et compétences relatifs à la gestion des petites et moyennes entreprises. Initialement, cette formation pluridisciplinaire comprenait 2 modules d'enseignements, un module de séminaires et un atelier de travail sur un projet de création d'entreprise (ou d'activité). Le volume horaire initial était de 360 heures.

Aujourd'hui, le DESS privilégie toujours le développement des petites et moyennes entreprises, en abordant plus particulièrement les phases de création- démarrage et de développement d'entreprise. La formation est désormais construite autour d'un module de synthèse intitulé « Projet de création », auquel s'articulent quatre modules d'enseignements spécialisés. En effet, avec l'expérience, nous avons constaté combien l'influence du projet de création est importante sur l'ensemble du déroulement du cursus de formation, car d'une part il modifie les comportements et modes d'apprentissage et d'autre part, il permet aux étudiants de mieux explorer et comprendre certains problèmes et situations de gestion. Pour ces raisons, nous avons positionné le projet de création au cœur du dispositif en reconsidérant l'architecture de la formation ; nous avons augmenté le volume horaire, qui atteint aujourd'hui 420 heures, ces heures ont été affectées au module « projet de création ». Afin de permettre aux étudiants de consacrer le temps qu'ils souhaitent au projet, nous avons également adopté un emploi du temps qui libère au moins 4 demi-journées par semaine.

Figure 1 : l'articulation des modules du DESS



[1] Il s'agit d'étudiants âgés en moyenne de 22/23 ans et diplômés niveau maîtrise. Ils sont recrutés sur dossier, test écrit et entretien.

➢ *L'objectif professionnel*

Depuis l'ouverture de la formation, l'objectif professionnel retenu s'articule autour de deux axes complémentaires : d'une part, favoriser la multicompétence chez des personnes appelées à diriger des petites entreprises ou à seconder le chef d'entreprise, d'autre part former des personnes désireuses de s'engager dans des projets de création d'entreprise ou de développement d'activités nouvelles au sein d'entreprises existantes. A l'issue de la formation et après avoir réalisé un stage de longue durée (4 à 6 mois), chaque étudiant est libre de définir le projet professionnel de son choix. Aucune incitation ni sollicitation particulière n'ont été mises en place pour amener l'étudiant à créer son entreprise au terme de sa formation. Nous avons d'ailleurs constaté qu'à travers la réalisation du projet de création, les étudiants prennent mieux conscience de leurs qualités entrepreneuriales et sont plus en mesure de définir la nature de leur motivation pour la fonction d'entrepreneur. Si certains étudiants vivent cette expérience comme une véritable révélation de ressources et compétences personnelles (que parfois ils ignoraient), d'autres au contraire réalisent qu'ils avaient idéalisé la fonction, qu'ils parviennent ainsi à démystifier.

➢ *Les modules proposés*

L'enseignement théorique s'articule autour de 4 modules (Gestion comptable et financière, Ingénierie juridique et fiscale, aspects managériaux, Outils, techniques et langages de gestion). Ces modules spécialisés comprennent à la fois des cours, des enseignements dirigés et des travaux personnels. Ils sont destinés à former les étudiants à la maîtrise de concepts, de modèles et d'outils de gestion et de management spécifiques à la création et au développement de PME. Chaque étudiant peut ainsi renforcer ses compétences et approfondir ses connaissances dans plusieurs disciplines de gestion ; il apprend aussi à analyser des situations complexes de gestion (qui étaient initialement basées sur des exercices, des études de cas…). Tous ces modules sont obligatoires et font l'objet d'une évaluation pour l'obtention du diplôme final.

Parallèlement, le module de synthèse, qui est conçu autour de séminaires thématiques (environ 40 heures) et d'ateliers de tutorat (environ 60 à 80 heures), ce module offre aux étudiants la possibilité de travailler tout au long de l'année sur leur projet de création d'activité, tout en s'appuyant et en reliant les différents enseignements théoriques suivis. Dans le cadre de ce module de synthèse, des interventions de professionnels sont proposées sous forme de séminaire ; elles portent sur la méthodologie de la création, l'innovation et le lancement de nouveau produit, l'étude de marché, l'élaboration du plan d'affaires et le financement.

➢ *Le profil des étudiants*

Initialement, le DESS s'adressait exclusivement à un public d'étudiants de niveau maîtrise ayant des connaissances en gestion. Mais, des candidats[1] relevant du DESS CAAE (Certificat d'Aptitude à l'Administration des entreprises) cherchent de plus en plus à intégrer cette formation, précisément parce qu'elle propose ce module Projet de création. Il leur est alors demandé d'acquérir des notions de base de gestion, indispensables pour suivre ce DESS. Encore très (trop) peu d'étudiants ont connu dans leur parcours antérieur ce type d'apprentissage, articulé autour d'un projet de création d'entreprise[2].

Au fil des années, plusieurs exigences se sont imposées à nous : d'une part, la nécessité d'introduire une coordination étroite entre les contenus et les modalités pédagogiques proposés dans ces différents modules et d'autre part le développement d'un ancrage très fort des enseignements autour du projet de création (par exemple, en introduisant des analyses de situations de gestion reliées à la problématique de chaque projet). Ainsi, les exercices, études de cas…sont de plus en plus appelés à s'intégrer dans le contexte des projets retenus. Chaque année, ce module « projet de création » nous amène à concevoir un modèle renouvelé de formation à l'entreprise, qui est plus axé sur les besoins d'apprentissage des étudiants en

[1] Ces étudiants présentent un profil de type maîtrise de droit, ingénieur maître, maîtrise de sciences (biologie, biochimie, agroalimentaire…).

[2] Cette situation s'est présentée deux fois, et dans chaque cas, le travail réalisé par les groupes d'étudiants s'est effectué avec plus de facilité, d'autonomie et d'expertise.

fonction de la nature et du degré d'avancement de leur projet que sur un contenu d'enseignement préétabli et standardisé. Les enseignants doivent donc s'efforcer de décliner leurs enseignements en fonction des problématiques posées, tandis que les tuteurs redéfinissent leurs modalités d'intervention (dates de rencontre, durée de la consultation, objectifs et problèmes traités) avec chaque groupe.

2.2 Pourquoi avoir introduit un module projet de Création ?

L'introduction d'un projet de création dans un cursus de formation initiale n'est pas neutre ; les raisons motivant ce choix peuvent être multiples : elles tiennent tout autant à l'institution formatrice (à sa stratégie de formation…mais aussi de développement pour se démarquer de la concurrence), au public visé (profil des étudiants, niveau de formation,….), à la structure de formation mise en place ….

Dans notre cas, l'introduction de ce module a été initialement motivée par des raisons de stratégie de formation. Dans la mesure, où le projet de création s'inscrit dans les méthodes d'enseignement, au même titre que d'autres moyens didactiques habituels tels que les séminaires thématiques, les études de cas, les témoignages et rencontres d'entrepreneurs…, nous avons retenu une pédagogie du projet, car elle apparaissait susceptible de renouveler l'approche traditionnelle de l'enseignement de la gestion qui nous laissait insatisfaits quant au développement de compétences de gestion dans l'action concrète. L'objectif implicite était donc de compléter le modèle classique d'enseignement, qui souffre d'une spécialisation parfois excessive des apprentissages de gestion (Mintzberg 1995) ; en effet, ce modèle classique est très basé sur la rationalisation de la résolution de problèmes, sur la différenciation fonctionnelle et il met surtout l'accent sur les connaissances théoriques, sur une compréhension passive et sur la communication écrite (Vesper, Mc Mullan, Ray (1989).

L'introduction du projet de création a permis d'axer le dispositif éducatif sur des dimensions différentes (et particulièrement novatrices dans le milieu universitaire), à savoir le futur, la créativité, l'intuition, la compréhension active, la communication interpersonnelle et surtout la définition d'espaces de problèmes et l'identification de problèmes (dans une logique de « *problem finding* », (Simon), ce qui permet de mobiliser d'autres formes de rationalité, plus procédurales).

2.3 Une stratégie d'autoformation à partir du projet

Parmi les orientations pédagogiques retenues, nous avons privilégié une orientation de type autoformatrice, qui renvoie à une conception bien spécifique de l'éducation, de l'apprentissage et du contenu d'enseignement (Preshing 1991, Mac Mullan, Boberg 1991). Initialement, en dehors de quelques interventions ponctuelles, aucun enseignement formel en entrepreneuriat (notamment par des cours dédiés) n'était prévu ; progressivement, nous avons reconsidéré cette position en introduisant des séminaires thématiques et méthodologiques. Néanmoins, aucun parcours préalable défini a priori n'est proposé aux étudiants.

Etant donné leur jeune âge, les étudiants se trouvent fortement perturbés face à cette donne d'incertitude, qui les obligent à tâtonner, à procéder par essais - erreurs en se construisant leur parcours de travail. Au sein de chaque promotion, les étudiants sont plus ou moins motivés à entreprendre ; au début de la formation, il nous est souvent très difficile de mesurer leur degré de motivation sur ce point, qui par ailleurs ne constitue pas le critère prédominant de sélection, ni d'ailleurs le fait qu'ils soient porteurs d'une idée d'affaires. En effet, cette stratégie d'auto-formation nous a permis de constater que les étudiants qui présentaient initialement un certain potentiel entrepreneurial ne se révélaient pas systématiquement être de bons porteurs de projet.

Cette pédagogie du projet suppose que les étudiants imaginent et définissent - à partir d'une idée d'affaires[1]- le concept de leur projet, puis qu'ils construisent ce projet - en groupe de 3 à 5 personnes -, jusqu'à l'élaboration et présentation du plan d'affaires à un jury de professionnels.

[1] - Cette idée d'affaires peut être proposée soit par un étudiant, soit par plusieurs, soit par une tierce personne qui ne suit pas la formation, par exemple un créateur -entrepreneur.

2.3.1 De l'idée au plan d'affaires

Pendant 6 mois, chaque groupe ainsi constitué travaille sur le projet retenu afin de démontrer sa viabilité (tant sur le plan du marché ciblé, des prestations offertes que sur le plan financier). A l'issue de ces 6 mois, est élaboré un plan d'affaires, c'est-à-dire un document présentant le projet (démontrant sa cohérence, sa faisabilité, son réalisme et sa viabilité à travers les éléments d'analyse de sa rentabilité financière). La faisabilité se fonde sur le niveau de cohérence et de pertinence entre les compétences du (ou des) créateur(s), le projet (produit/service) et le marché visé. Dans ce document, le groupe doit plus particulièrement aborder et exposer ses stratégies d'introduction et de développement du projet, son analyse du marché, l'approche marketing adoptée, l'organisation de la production et des ressources humaines. Une analyse chiffrée de ces décisions doit compléter le dossier afin de fournir des éléments d'évaluation de la rentabilité du projet, ainsi que des différents scénarii de développement envisagés.

Chaque groupe de projet est donc amené à identifier les tâches à effectuer et les connaissances utiles pour avancer dans la construction du projet. Il élabore son parcours d'apprentissage en relative autonomie. Les contenus de gestion enseignés aux étudiants peuvent être mobilisés et intégrés dans la réflexion et le travail réalisé au fur et à mesure du cheminement et de l'avancement de leur projet. Les formateurs chargés du tutorat sont plus là pour critiquer, conseiller[1] et pour cadrer la démarche de chaque groupe.

Cette stratégie d'auto - formation présente donc les caractéristiques d'une méthode active, appliquée comportant une forte dimension collective puisqu'elle est centrée sur les étudiants-apprenants (Rondstadt 1985, Okoroafo 1989).

2.3.2 Les ressources éducatives

Ce contexte d'auto - formation nécessite la présence d'enseignants et d'intervenants intéressés et motivés par le dispositif ainsi que la mise en place de supports et d'infrastructures pédagogiques adéquats, d'autant plus que nous avons privilégié un contexte de travail qui évolue entre un environnement réel et un environnement simulé.

- Dans l'environnement réel, les étudiants sont amenés à se plonger dans la réalité d'un secteur d'activité pour étudier certaines caractéristiques du marché (concurrents, clients, fournisseurs, prescripteurs….). Ils ont toute latitude pour rechercher les informations nécessaires, pour rencontrer les personnes qu'ils jugent utiles ; chaque groupe détermine la stratégie d'approche du marché ainsi que les scénarii d'action qui lui semblent les plus appropriés. Sur cet aspect, nous sommes régulièrement étonnés par l'énergie et les ressources de créativité déployées par les étudiants pour s'infiltrer dans les espaces de transactions marchandes et non marchandes liés aux projets, pour analyser les concurrents, pour nouer des relations avec des fournisseurs et/ou des prescripteurs…
- L'environnement simulé (quasi simulé) est « représenté » par nos partenaires professionnels (cabinet conseil, pépinières, banquiers…) que les étudiants rencontrent régulièrement au fil de l'avancement du projet ; ces derniers jouent leur propre rôle en tant que professionnels ou institutionnels côtoyant et travaillant régulièrement avec les créateurs, porteurs de projet et responsables d'entreprise.

2.3.2.1 Les intervenants et enseignants

L'intervenant et l'enseignant constituent un des maillons importants du dispositif : le premier est chargé d'animer les séminaires ainsi que certaines séances de tutorat, le second dispense les enseignements des modules spécialisés et assure le tutorat des groupes (ce qui lui permet chaque année d'adapter le contenu de ses interventions ainsi que les modalités pédagogiques retenues). Des tuteurs du milieu professionnel interviennent également, afin de diversifier les regards critiques sur les projets. Le nombre insuffisant de spécialistes en entrepreneuriat au regard des besoins recensés nous a conduit à solliciter des professionnels (travaillant dans les structures d'accompagnement et de conseil des créateurs, dans des organismes financiers) et

[1] - Ils jouent souvent les « avocats du diable », en semant le doute auprès des étudiants par la nature des critiques et questionnements qu'ils abordent.

des enseignants prêts à s'investir dans la mise en place et l'encadrement de cette stratégie d'auto-formation.

Très vite, nous avons constaté que cette pédagogie ouverte nécessite que les enseignants se connaissent bien et qu'ils partagent un certain nombre de positions communes sur les méthodes éducatives (notamment une grande disponibilité et faculté d'écoute, un non-conformisme dans la relation avec les étudiants et le souci de cultiver chez les étudiants le goût des initiatives…): il est aussi nécessaire qu'ils se rencontrent et qu'ils débattent des projets et du déroulement du travail de chaque groupe. Dans la mesure où les projets ne sont jamais identiques, les enseignants sont aussi confrontés à une nouveauté perpétuelle, qui souvent provoque remise en cause et questionnement quant aux outils et méthodes de gestion à déployer. Il est donc important qu'ils sachent faire preuve d'opportunisme en s'imprégnant bien des contextes et des problèmes posés par chaque projet. Il leur faut renoncer aux caractéristiques d'un apprentissage traditionnel (maître / apprenant), et être particulièrement à l'écoute des étudiants entrepreneurs et sensibles aux spécificités de chaque projet.

2.3.2.2 Les infrastructures

Nous avons progressivement mis en place une infrastructure logistique et administrative, qui permet aux étudiants de disposer de locaux, d'espaces de travail (équipés d'outils multimédia - téléphone, fax, ordinateur, accès à internet, email individuel…) ainsi que de consommables. Des outils informatiques sont également mis à leur disposition (logiciels de simulations pour bâtir le business plan, outils statistiques et de traitement d'enquêtes).

Outils et ressources mis à la disposition des étudiants
Bibliographie, ressources documentaires
Accès à Internet, listes de sites
Cdrom
Logiciels de simulation pour Business Plan
Accès à des personnes ressources (interne et externe)
Tutorat par des enseignants spécialisés sur des disciplines différentes (stratégie, marketing, comptabilité - finances)
Rencontre de professionnels de la création d'entreprise
Bureau, fax, téléphone, ordinateur, plate-forme téléphonique pour phoning
Outils de traitement d'enquête et de statistiques, logiciels bureautiques

La négociation de partenariat avec des entreprises privées a permis d'allouer un budget de fonctionnement à chaque groupe, afin de couvrir certaines dépenses engagées (tels que des déplacements à des salons professionnels, des frais d'enquêtes, frais téléphone…). Ces infrastructures visent avant tout à renforcer l'autonomie des étudiants et à favoriser leur rencontre et confrontation avec les différents univers professionnels que peut côtoyer un créateur-entrepreneur (notamment les CCI, les chambres des Métiers, les organisations syndicales, professionnelles et patronales, les salons, la DRIRE, la DDTE, les organismes d'étude, l'INSEE…..).

Il apparaît important de bien concevoir et organiser ces différentes infrastructures éducatives, sinon on génère mécontentements et difficultés de fonctionnement. En effet, l'implication des étudiants dans leur projet est telle qu'ils deviennent plus exigeants vis à vis de leur environnement de formation et de leurs interlocuteurs. L'enjeu est précisément de rendre les infrastructures et l'environnement éducatif plus entrepreneurial, car ces étudiants « entrepreneurs » évoluent dans leurs comportements et expriment d'autres formes d'exigence (notamment des amplitudes horaires plus grandes pour l'ouverture des locaux, une réactivité et disponibilité des formateurs et tuteurs…). Nous sommes par ailleurs très stricts sur le caractère professionnel (et non plus scolaire) de leur démarche de travail (prise de rendez-vous et respect des horaires, préparation préalable des rencontres de travail, organisation de réunions de synthèse, qualité des supports utilisés et des documents écrits remis …).

3. EVALUATION : INTERETS PERÇUS ET PROPOSITION D'UNE GRILLE D'ANALYSE

L'évaluation du projet de création comme pratique pédagogique s'appuie sur les intérêts et limites perçus de ce dispositif que par ailleurs nous avons confrontés à certains travaux menés sur le sujet dans le champ des sciences de l'éducation.

En effet, chaque année, des discussions et réunions « bilan », réalisées avec les étudiants, les intervenants et les enseignants, nous ont permis d'effectuer certains constats (qu'il serait intéressant de valider selon une méthode plus élaborée).

Dans la mesure où la recherche sur la qualité et l'efficacité des programmes de formation en entrepreneuriat est encore très récente, les outils de mesure permettant de porter un jugement qualitatif global sur les formations en entrepreneuriat demeurent très imparfaits et rares sont ceux qui abordent la question du projet de création de manière approfondie.

Dans le cadre du développement de recherches plus qualitatives, il nous est apparu intéressant de mobiliser différentes grilles d'analyse pour évaluer les retombées de notre dispositif de formation. A cet effet, nous avons cherché à répondre aux questions suivantes : en quoi le projet de création constitue-t-il un outil pédagogique intéressant (3.1) dans le cadre d'une formation à la gestion des PME (3.2) ? Dans quelle mesure permet-il de révéler certains aspects de la vie réelle d'un projet de création et de la fonction d'entrepreneur (3.3) ?

3.1. Un outil à forte valeur ajoutée pédagogique …

Aujourd'hui, après plusieurs années d'expérience, nous avons constaté que le projet de création constitue un outil pédagogique particulièrement intéressant dans nos formations universitaires, et ceci pour plusieurs raisons :

♦ Il permet aux étudiants d'aborder la petite entreprise comme objet d'étude global ; avec le projet de création, ils découvrent la dynamique du projet d'entreprendre (Bréchet 1995) et peuvent ainsi mieux appréhender le processus de développement du projet d'entreprendre (notamment les enchaînements, les interactions entre les différentes dimensions et composantes du projet, à savoir le créateur, l'environnement et le marché, la constitution du système d'offres, la définition et l'évolution de l'offre) ; le dispositif de formation devient ainsi plus systémique ;

♦ Les étudiants découvrent aussi que le projet d'entreprendre évolue dans un univers de complexité mais aussi de forte équivocité et ambigüité (Gartner & Vesper 1994), univers avec lesquels ils sont peu habitués à composer ;

♦ Les étudiants prennent également mieux conscience de certaines limites des modèles, outils de gestion enseignés ; en ce sens, ils développent un sens critique plus aiguisé.

♦ Le dispositif d'auto-formation permet également de combiner plusieurs modes d'apprentissage : notamment l'apprentissage réciproque des uns par les autres (au sein de chaque groupe et au niveau de la promotion), l'apprentissage par le faire, l'apprentissage par les échanges interpersonnels au sein du groupe et par les réactions de personnes différentes et nombreuses (à travers les débats et discussions engagés avec les tuteurs (enseignants et professionnels), l'apprentissage par la découverte guidée (avec l'encadrement des tuteurs) et aussi l'apprentissage par l'erreur (en cherchant à définir et résoudre des problèmes que pose le projet)[1].

3.2 Un outil…qui enrichit le dispositif de formation à la gestion

Depuis son introduction, le module «projet de création » pose régulièrement des défis à notre institution, et à ce titre, on peut dire qu'il constitue un véritable levier de changement. Avec cette pédagogie du projet articulée sur une stratégie d'autoformation, le système d'apprentissage traditionnel se trouve très perturbé ; il nous a fallu rendre notre environnement

[1] Ces modes d'apprentissage sont de type entrepreneurial et s'écartent du modèle didactique très largement répandu dans notre système éducatif (notamment, l'enseignement par le professeur, l'élève passif écoutant, l'apprentissage par l'écrit, l'apprentissage par feedback de l'enseignant, l'enseignement dans un environnement programmé, bien organisé, l'apprentissage sans pression sur des objectifs immédiats). Cf Gibb A., « The enterprise culture and education », *International Small Business Journal* 11.3, 1992, p.24.

éducatif plus entrepreneurial en reconsidérant certains modes de fonctionnement. Aujourd'hui, nous pensons que notre dispositif de formation se trouve enrichi de nouvelles qualités, à savoir :

➢ *Une plus forte intégration disciplinaire*

Nous avons aussi constaté que l'introduction de ce module « projet de création » a constitué une réelle opportunité pour développer une stratégie d'intégration interdisciplinaire ; en effet, le projet de création favorise une meilleure intégration des différentes disciplines de gestion et de management, car il offre aux étudiants une démarche qui a du sens où il y a *« harmonisation et enchâssement des savoirs dans un contexte précis d'une démarche entrepreneuriale »* (Béchard & Grégoire 1997).

➢ *Une meilleure intégration des connaissances*

Le projet permet aussi une meilleure intégration de différentes formes de connaissances car parallèlement aux connaissances déclarative – théoriques - s'opère une ouverture sur d'autres formes de connaissances, tels que les connaissances procédurales (ou savoir- faire), et les connaissances conditionnelles (ou savoir et savoir- faire appliqués à un contexte bien particulier) (Tardif 1992). Ainsi parallèlement aux connaissances acquises (par exemple, pour construire une étude de marché, pour réaliser un questionnaire, pour bâtir un plan de trésorerie…), nous avons constaté que les étudiants ont également développé des habiletés et des attitudes ; ils ont dû non seulement intégrer ces savoirs dans la réalité du projet, mais aussi les adapter en fonction du contexte et de la nature des problèmes rencontrés.

A ce sujet, on peut par exemple faire référence aux habiletés de prospection, de négociation, d'argumentation, on peut aussi évoquer les démarches ad hoc engagées pour réaliser des analyses du marché en situation de forte incertitude environnementale, ou concernant des micromarchés, ou encore la définition d'une politique marketing dans un contexte de services très innovants….Cette diversité des situations de gestion générées par les projets contribue à un enrichissement continuel des connaissances développées au niveau de la promotion et du groupe de projet, notamment à travers le partage d'expériences. Mais pour le moment, nous ne sommes pas en mesure d'évaluer finement les connaissances acquises et leur degré d'intégration, sur le plan individuel.

➢ *Le développement de processus d'apprentissage expérientiel*

Nous avons également remarqué qu'à travers le projet de création, les étudiants vivent et découvrent des apprentissages incarnés qui varient en fonction du développement du projet et des tâches à réaliser. Le projet de création leur permet de mettre en place un processus d'apprentissage dynamique, où chaque étudiant s'efforce de mobiliser différents savoirs (il doit donc identifier préalablement ses besoins d'apprentissage) pour faire avancer le projet ; on peut dire en quelque sorte, qu'il est implicitement invité à se composer son propre parcours d'apprentissage.

Si l'on se réfère au modèle du processus d'apprentissage expérientiel de Kolb (1976), le recours au projet de création permet à l'étudiant/apprenant de « naviguer » entre différents stades d'apprentissage, notamment en fonction de sa personnalité, de ses connaissances, de sa perception de la réalité mais aussi de sa motivation à apprendre et à entreprendre (à plus ou moins court terme). Ainsi, parmi les différents modes d'apprentissage mis en évidence par Kolb, sont plus particulièrement mobilisés l'expérience concrète, l'observation réfléchie et la conceptualisation. Aujourd'hui, nous envisageons l'introduction de nouvelles modalités de travail afin de développer le stade d'apprentissage de type expérimentation (par exemple à travers un partenariat avec des jeunes entreprises de la pépinière). Nous souhaitons également à moyen terme pouvoir renforcer cette individualisation et personnalisation des parcours d'apprentissage notamment en nous dotant d'outils pour mieux appréhender et mesurer les apprentissages réalisés.

3.3 Le projet de création, comme reflet de la réalité entrepreneuriale

Nous défendons l'idée selon laquelle le projet de création , en tant que projet entrepreneurial - est possible à l'école, et que sous certaines conditions il peut effectivement constituer un outil pertinent de formation initiale à l'entrepreneuriat. Pour argumenter nos propos, nous avons

mobilisé et adapté plusieurs grilles de critères (notamment celles de Johannisson et de Gibb Cf. annexe1) :

Avec l'appui théorique de ces deux grilles, nous avons choisi d'analyser le dispositif de formation, autour de trois dimensions :

- Quelles sont les réalités de la vie et de la fonction d'entrepreneur que l'étudiant découvre?
- Quelles connaissances et compétences « entrepreneuriales » développe-t-il ? (il s'agit des connaissances et compétences qui préparent à l'action entrepreneuriale et qui ont été identifiées dans plusieurs recherches antérieures)
- Quels sont les éléments d'apprentissages reliés à la gestion ?

Dans la mesure où il n'existe pas de modèle absolu de ce qu'est ou de ce que fait l'entrepreneur (Filion 1997), modèle qui puisse être susceptible de fournir un cadre d'évaluation de l'expérience menée, nous avons élaboré un tableau[1] où sont repris différents constats relatifs à notre expérience ; il s'agit ici de présenter une première analyse des situations d'apprentissage en cherchant à synthétiser les connaissances et compétences entrepreneuriales développées par les étudiants du DESS (colonne 2 du tableau 1), et les éléments d'apprentissage reliés à la gestion (colonne 3), parallèlement nous avons présenté les réalités de la vie et de la fonction d'entrepreneur que nous estimons avoir été découvertes par les étudiants.

Etape	Réalités de la vie et de la fonction d'entrepreneur découvertes par l'étudiant	Connaissances et compétences entrepreneuriales développées par l'étudiant	Eléments d'apprentissage reliés à la gestion
1- De l'idée initiale à l'idée retenue pour le projet	- Diversité des idées d'affaires possibles : faut-il s'en remettre à son intuition ? • Où rechercher des opportunités d'affaires et collecter des informations ? • Comment sélectionner l'idée ? • Comment identifier les espaces que l'on veut occuper dans le marché ? - Définir ce que l'on veut faire ainsi que le contexte dans lequel on veut le faire – Comment passer du projet individuel au projet collectif ?	- Identification de problèmes dans un contexte de forte incertitude, d'équivocité et d'ambigüï té - Recherche d'informations - Prise de contacts - Constitution d'un réseau d'informations - Engagement dans une attitude de réflexion active	- se repérer dans un environnement multidimensionnel - cerner des espaces de problèmes, identifier et définir les problèmes (logique de « sensemaking ») - se donner une méthode de réflexion et d'analyse de l'environnement, du marché
2- De l'idée retenue à l'idée validée	* Vendre son idée auprès de son entourage, * Convaincre sans cesse ses interlocuteurs * Essuyer des refus * Comment appréhender le risque ? * Automotivation * adopter une attitude positive * quelles initiatives sont prioritaires ? * Ténacité, débrouillardise * Confrontation à des avis divergents et sceptiques, à des données floues, contradictoires * Tâtonnements, cheminement itératif lié aux difficultés pour définir les	- Développement de l'autonomie et de l'esprit d'indépendance (par la prise d'initiatives) - Savoir établir et prendre des contacts avec des personnes clefs - Savoir parler de son idée d'affaires et convaincre ses interlocuteurs - Développer le sens de l'autocritique pour reconsidérer l'idée initiale - Savoir écouter les autres et entendre leurs remarques et critiques, pour les intégrer - Apprentissage (de type learning by doing) ; savoir reconsidérer les	- définition de l'environnement et du périmètre de marché - analyse sectorielle - recherche et identification de clients potentiels - première analyse des besoins des consommateurs potentiels - identification de la concurrence et des profils des concurrents

[1] Ce tableau a pu être conçu en s'appuyant sur les contributions de Filion 1997, Gibb 1988 et Johannisson 1991.

	principales lignes du projet, risque de dispersion * Concevoir et construire une vision entrepreneuriale - quels contours pour le projet ? Quel est le cœur du projet ? Quel est l'espace que l'on veut occuper ? - Choisir la logique d'action et d'organisation envisagée pour réaliser le projet * être présent sur « tous les fronts », * prendre des décisions stratégiques - souvent dans un contexte d'incertitude - - sur le choix des marchés - sur le choix des prestations * prendre des décisions opérationnelles (concernant l'organisation du travail, la préparation du projet, les contacts à prendre…) - Comment structurer les tâches au sein d'une petite équipe ? - Comment maîtriser le fonctionnement du groupe – Se donner (et lui donner) des objectifs - Comment déléguer et coordonner le travail entre individus ?	intentions initiales pour faire évoluer l'idée d'affaires - Se définir un contexte de travail pour le projet - Savoir éviter l'éparpillement, la dispersion, travailler avec méthode - Saisir les aspects processuels du projet - Développement d'une pensée systémique autour du projet (réaliser un travail d'imagination organisé et structurant) - Savoir garder la vision comme fil conducteur pour construire le projet - Apprendre à travailler vite *Développement d'une polyvalence des langages et des aptitudes * Développement de caractéristiques comportementales, et d'attitudes (telles que la créativité, la pensée et attitude positive…), * Renforcement de traits de personnalité (tolérance à l'ambiguï té, à la nouveauté, le besoin d'autonomie et de domination) *Développement d'habilités telles que la communication orale, les relations interpersonnelles, le leadership au sein du groupe de projet	
3- De l'idée validée à la définition des ressources et de l'organisation du projet	*passer de la vision à l'action (passer de l'idée à sa concrétisation dans l'action) * faut-il « figer » le projet (offre et système d'offre) pour le finaliser ? * comment vendre le projet et auprès de quels futurs et possibles partenaires (fournisseurs, clients, banquiers, employés…) * prise de conscience de la dépendance /tiers	* habiletés à communiquer ses idées, et à les faire partager aux personnes extérieures au projet * habiletés à animer, diriger un groupe, une petite équipe * savoir gérer son temps * savoir gérer le projet (planifier, organiser….) * convaincre, aptitudes à la vente * savoir agencer les différents éléments constitutifs du projet (savoir interrelier les aspects stratégiques, marketing, financiers, commerciaux, organisationnels…)	-identification du marché cible -réalisation de l'étude de marché -définition de l'offre et du système d'offre -définition de la stratégie d'entrée et de développement -définition de la politique marketing - volume de ventes et détermination des prix de vente - détermination de la politique de production, des volumes d'opérations, des ressources nécessaires, de la planification du processus de production -
4- De la définition du plan d'affaires à la négociation	- difficultés d'accès aux sources de financement découverte du scepticisme et/ou prudence de l'environnement financier - Découverte des incidences des choix juridico-fiscaux - Contraintes suscitées par les démarches administratives - Intensification des démarches à réaliser (auprès des banques, administrations, fournisseurs, distributeurs,	- négociation, argumentation - habiletés relationnelles - polyvalence des responsabilités et des tâches - savoir décliner la présentation du projet en fonction du profil des personnes et des circonstances	- élaboration du plan d'affaires - maîtrise des dispositifs juridiques, financiers - étude et choix des contrats (contrat commerciaux, contrat de travail…)

	bailleurs, notaire…)		
5- De la négociation au lancement	- accéder, acquérir et garder le (les) premiers clients - intensification de la charge de travail (le créateur « multiprocesseur ») – interrogations fortes sur le choix de partenaires (de confiance), sur l'établissement de relations d'affaires	- savoir prendre des rendez-vous commerciaux, démarcher, prospecter, anticiper - savoir négocier les prestations achetées - savoir définir les bases organisationnelles de la petite entreprise (identification des tâches à mener , leur priorité…) - savoir se doter d'un réseau d'affaires stable, fiable	- outils de gestion efficaces (pour maîtriser sa trésorerie, suivre ses créances clients, maîtriser ses coûts…) - outils de communication et de promotion pour lancer ses prestations (réalisation de plaquette, d'actions de communication ….)

Si le projet de création permet aux étudiants de découvrir combien l'entrepreneur exerce une fonction complexe aux multiples facettes et en évolution constante, avec le développement du projet d'entreprendre, il faut aussi reconnaître que cette stratégie d'auto-formation par le projet de création présente certains risques et certaines limites : selon les groupes et la dynamique de travail insufflé, le niveau de découverte des réalités de la fonction d'entrepreneur et le niveau de maîtrise des connaissances et compétences sont variables ; de plus, pour les étapes 4 et 5, certaines réalités de la fonction sont soit difficilement appréhendées par l'étudiant, soit masqués ou déformés par le dispositif éducatif mis en place (l'étape 6 – du lancement à la survie – n'est pas suffisamment abordée pour le moment).

Par ailleurs, la liberté laissée à l'étudiant dans son processus d'apprentissage présente des risques : l'étudiant peut délibérément ne pas développer certaines connaissances et compétences entrepreneuriales si il ne se prête pas au jeu en adhérant à la stratégie d'auto-formation proposée ; il fait alors le choix de subir plutôt que d'agir (il attend que les autres membres du groupe s'engagent et décident pour lui). Toutefois, cette situation se présente rarement, car chaque groupe développe ses propres processus d'autorégulation, lorsqu'il se trouve confronté à des difficultés de ce genre.

Si l'on reprend l'approche taxonomique des compétences entrepreneuriales de Johannisson (1991), les niveaux d'apprentissage particulièrement sollicités et les compétences développées par notre dispositif sont les savoir comment (habiletés techniques au niveau individuel et collectif), les savoir qui (habiletés sociales que l'individu développe en travaillant en groupe, en se constituant des réseaux, en se confrontant à différents environnements et interlocuteurs) et enfin les savoir quoi (connaissances théoriques et pratiques sur la fonction de créateur-entrepreneur et son contexte d'action).

Notre dispositif a peu de résonance sur le savoir pourquoi (attitudes, valeurs et motivation à réaliser et à entreprendre) et surtout sur le savoir quand (expérience et intuition).

Le tableau 2, ci-dessous, reprend certaines limites et risques auxquels le dispositif de formation adopté dans ce DESS nous expose :

Tableau 2

Etape	**Réalités de la fonction d'entrepreneur non présentes**	**Défaillances possibles dans les connaissances et compétences entrepreneuriales**	**Manques ou lacunes dans les éléments d'apprentissage reliés à la gestion**
1- De l'idée initiale à l'idée retenue pour le projet	- les étudiants n'évaluent pas leur potentiel et leur motivation à devenir leur propre patron - ils ne développent pas systématiquement d'image différenciée d'eux-mêmes - ils peuvent manifester un certain détachement, et/ou distance /projet - les étudiants sollicitent assez difficilement leur intuition, et leur créativité dans la définition de l'idée d'affaires - développement insuffisant du système de relations et d'information (auprès des pouvoirs publics,	- éloignement du terrain, manque de pragmatisme, développement de connaissances trop théoriques (en se focalisant sur le savoir quoi)	- risque de parcellisation des éléments d'apprentissage - mise en place d'un mode d'apprentissage basé sur la spécialisation et sur les aptitudes initiales des étudiants

	patronaux…)		
2- De l'idée retenue à l'idée validée	- niveau d'engagement variable / idée validée (notamment parce que le projet n'est pas toujours vital pour le devenir des étudiants) - optimisme très variable , attitude plus ou moins indéfectible/idée d'affaires - le besoin de se réaliser ne constitue pas un élément moteur - pour certains étudiants, la vision est plus subie que construite (non-participation à la conception et au design du projet et de la vision)	- conception et pensée systémique chez les « leaders », porteur du projet au sein du groupe - construction trop théorique, « encyclopédique » de la vision (décalage école/terrain) - travail centré sur la vision, et pas assez sur l'action, les plans à engager - suranalyse du marché (car les étudiants ont tendance à plus se complaire dans la vision que dans l'action)	- risque de parcellisation des éléments d'apprentissage - mise en place d'un mode d'apprentissage basé sur la spécialisation et sur les aptitudes initiales des étudiants
3- De l'idée validée à la définition des ressources et de l'organisation du projet	- ne travaille pas toujours sous la pression temporelle - manque de réalisme dans la définition des ressources (car non engagement financier des étudiants)	- risque de «taylorisation » des tâches qui gêne la vision et la pensée systémique autour du projet - l'intégration disciplinaire et des connaissances s'opèrent plus difficilement - seuls certains étudiants développent des connaissances et compétences entrepreneuriales	- risque de parcellisation des éléments d'apprentissage - mise en place d'un mode d'apprentissage basé sur la spécialisation et sur les aptitudes initiales des étudiants
4- De la définition du plan d'affaires à la négociation	- la recherche du financement est facilitée par la présence de nos partenaires → difficile prise de conscience de l'isolement (/organismes financiers) et de la fragilité du projet - la prospection de clientèle est moins vécue comme vitale et cruciale	- le savoir négocier est développé avec plus de facilité (car accessibilité aux partenaires)	- pas assez d'exercices de vente - manque d'approfondissement et maîtrise insuffisante des outils financiers
5- De la négociation au lancement	- prise de conscience insuffisante des problèmes pour trouver sa place dans le marché, pour trouver et fidéliser sa clientèle - faible niveau d'engagement dans l'action commerciale - faible confrontation au dilemme posé par les choix logistiques et d'infrastructures (NTIC…)	- insuffisances dans le savoir vendre le projet et les prestations - idem dans le recrutement et la motivation des membres de l'équipe - les compétences d'organisation mal appréhendées (dans le choix des priorités, dans la délégation) -	- actions commerciales insuffisantes - manque d'approfondissement et de travail sur les aspects organisationnels (définitions de postes, procédures de travail…)

Conscients des risques et des défaillances inhérentes à notre dispositif de formation, nous cherchons désormais à redoubler de vigilance sur certains aspects (notamment concernant les méthodes de travail propres à chaque groupe). Le niveau d'exigence sur les étapes 4 et 5 tend également à s'intensifier, car l'évaluation des plans d'affaires intègre désormais de nouveaux éléments qui sont censés inciter les étudiants à aller plus loin dans le processus de négociation et de lancement du projet.

Parallèlement, nous envisageons l'introduction de nouvelles modalités de fonctionnement et de travail pour enrichir notre dispositif tant sur le plan des contenus, des modalités pédagogiques. Une des voies actuellement privilégiées est d'expérimenter des savoirs connectés avec la réalité de la petite entreprise. Un partenariat noué avec le réseau de pépinières devrait permettre aux étudiants de plus s'impliquer dans les difficultés de la phase de lancement ; cette confrontation vise à amener les étudiants à identifier par eux - mêmes les

situations et problèmes que connaissent certaines jeunes entreprises ; l'accompagnement qu'ils pourront fournir aux créateurs pourra aussi provoquer des occasions de passer à l'action dans les étapes 5 et 6.

CONCLUSION

Avec le recul de 5 années d'expérience, le bilan sur le développement de ce dispositif de formation nous apparaît très positif à plusieurs titres :

- Le projet de création en tant que méthode active appliquée nous permet de compléter les approches habituellement mobilisées dans les formations de gestion, où les intervenants ont plutôt recours à des méthodes de réflexion théoriques et pratiques plus appropriées aux apprenants de type assimilateur et divergent ; avec le projet de création, les étudiants passent plus facilement à l'action ce qui favorise une plus grande ouverture sur l'environnement de l'entreprise et sur le monde des créateurs – entrepreneurs ;
- Dans le contexte pédagogique proposé, le projet de création a permis à nos étudiants de développer des compétences entrepreneuriales (en particulier, un renforcement de leur autonomie et de leur leadership), tout en découvrant l'esprit entrepreneurial c'est- à- dire *« cette volonté constante de prendre des initiatives et de s'organiser compte tenu des ressources disponibles pour atteindre des résultats concrets »* (Gasse 1982) ; ce module « projet de création » a également aidé nos étudiants à mieux cerner les différentes facettes de la fonction d'entrepreneur ;
- Enfin, le projet de création constitue un réel levier et vecteur de changement dans l'institution car il a contribué à rendre notre système d'éducation plus entrepreneurial ; il a notamment provoqué des changements sur les méthodes d'enseignement, sur les infrastructures et ressources pédagogiques, et également sur les valeurs éducatives. Les enseignants sont plus incités à développer leur potentiel entrepreneurial (par exemple, en participant à des conseils d'administration de petite entreprise, en suivant le développement de jeunes entreprises, en réalisant des missions de conseil…).

Toutefois, pour continuer à parfaire notre dispositif, il nous faut réfléchir et apporter des réponses aux questionnements suivants : comment favoriser le transfert des apprentissages entre les différents projets de création ? Comment évaluer chaque étudiant et mesurer les apprentissages réalisés ? Comment mesurer l'intégration des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles dans ces situations de projet de création ?

Par ailleurs, nous étudions actuellement les prolongements possibles qu'autorise ce module « projet de création », pour évoluer vers une stratégie de formation et d'éducation entrepreneuriale.

Annexe 1 :

- La grille (Johannisson 1991) concerne les différents niveaux d'apprentissage et les compétences développées : les savoir- quoi, les savoir qui (habiletés sociales), les savoir-comment (habiletés techniques) et les savoir quand (intuition) et les savoir- pourquoi (attitudes, valeurs et motivation) ;

	Compétences	
Niveaux d'apprentissage	L'individu	Le contexte
Savoir pourquoi (attitudes, valeurs, motivation)	Confiance en soi, Motivation à réaliser Persévérance, acceptation du risque	Esprit entrepreneurial Parrains, Modèles
Savoir comment (habiletés)	Habiletés techniques	Structures complexes au niveau de la carrière et de l'entreprise
Savoir qui (habiletés sociales)	Capacités de développer des réseaux	Production et réseaux sociaux
Savoir quand (intuition)	Expérience et intuition	Traditions industrielles
Savoir quoi	Encyclopédisme Faits institutionnels	Réseaux d'information, formation technique, vie

		culturelle diversifiée

- La grille de Gibb (1988) récapitulant les besoins d'apprentissage selon les étapes de la création d'une entreprise (extrait de Béchard 1994)

BIBLIOGRAPHIE

Béchard, J.P.,1994, « Les grandes questions de recherche en entrepreneurship et éducation », Cahier de recherche, HEC Montréal, n°94-11-02.

Béchard J.P. & Toulouse J.M. 1992, Essai de classification des programmes de formation à l'entrepreneurship, *Cahier de recherche*, HEC Montréal, n°92-09-01.

Béchard J.P. & Grégoire D. 1997, Stratégies d'auto-formation à l'entrepreneurship en contexte universitaire, *Cahier de Recherche*, HEC Montréal, Juillet.

Béchard J.P. & Toulouse J.M., 1996, Validation of a didactic model for the analysis of training objectives in entrepreneurship, *6th conference on entrepreneursip research*, Imperial College, London.

Bréchet J.P., 1995, *Gestion stratégique, le développement du projet d'entreprendre*, Eska.

Bruyat C., 1993, *Création d'entreprise : contributions épistémologiques et modélisation*, Thèse de doctorat es Sciences de Gestion, Université Grenoble II

Bygrave W.D., 1989, The Entrepreneurhsip Paradigm (I & II), A philosophical Look at its Research methodologies, *Entrepreneurship : Theory and Practice*, fall.

Bygrave W.D. & Hofer C.W. , 1991, Theorizing about entrepreneuship, *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol.16, n°2, 13-22.

Bygrave W.D., 1993, Theory Building in the Entrepreneurship Paradigm, *Journal of Business Venturing*, 8, 255-280.

Bygrave W.D., 1997 (second edition), The entrepreneurial process *in* Bygrave (dir.), *The portable MBA in entrepreneurship*, John Wiley & Sons.

Bull I. & Thomas H., 1993, A Perspective on Theory Building in Entrepreneurship, *Journal of Business Venturing* , 8, 181-182.

Bull I. & Willard G.,1993, Towards a Theory of Entrepreneurship, *Journal of Business Venturing*, 8, 83-195.

Chusimir L.H.,1988, « Entrepreneurship and M.B.A.Degree : how will do they know each other ? », *Journal of Small Business Management*, July, 71-74.

Dana L.P., 1992, « Entrepreneurial Education in Europe », *Journal Of Education For Business*, nov-déc, p.74-78.

Drucker P., 1985, *Les entrepreneurs*, L'expansion Hachette, Lattès, Paris.

Ducheneaut B., 1996, *Les dirigeants de PME*, Maxima.

Filion L.J., 1997, Le métier d'entrepreneur, Cahier de Recherche HEC Montréal

Gasse Y., « L'entrepreneur moderne : attributs et fonctions », *Revue internationale de gestion*, vol. 7, n°4, 3- 9

Gartner, W.B.,1988, « Who is an Entrepreneur ? is the wrong question », *American Journal of Small Business*, vol.12, n°4, 11-32.

Gartner W.B., 1990, « What are we talking about when we talk about entrepreneurship », *Journal of Business Venturing*, vol.5, 15-28.

Gartner W.B. & Vesper K.H., 1994, « Experiments in Entrepreneurship Education : successes and Failures », *Journal of Business Venturing*, 9, 179-187.

Fayolle A., 1999, *L'ingénieur entrepreneur français*, L'Harmattan.

Gibb A., 1988, « Stimulating New Business Development » in *Stimulating Entrepreneurhsip and New Business Development*, Interman, 47-60.

Gibb A.,1993, « The Enterprise Culture and Education », *International Small Business Journal*, 11, 3.

Hernandez E.M., 1999, *Le processus entrepreneurial*, L'Harmattan.

Johannisson B.,1991, « University Training for Entrepreneuship : a swedish Approach », *Entrepreneurship and Regional Development*, vol.3, n°1, 1991, 67-82.

Lacasse R.,1990, *La petite entreprise au Canada : le cas particulier de l'entrepreneuriat féminin dans le secteur manufacturier*, Thèse pour le doctorat d'état de Sciences de Gestion, IAE, Université de Nice.

Legendre R., 1988, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Larousse, 680p.

Le Marrois H., 1985, *Contribution à la mise en place de dispositifs de soutien aux entrepreneurs*, Thèse pour le doctorat d état de Sciences de Gestion, Lille.

Kolb D.A.,1976, *Learning Style Inventory : Technical Manual*, Boston, Mc Ber

Loucks K.,1988, *Training Entrepreneurs for Small Business Creation*, International Labor Office Management Development Series, n°26, 137p.

Neunreuther B., 1978, *Processus de création et développement de la petite et moyenne entreprise industrielle*, Thèse pour le doctorat de Spécialité 3ème cycle Economie et Administration des Entreprises , IAE d'Aix-Marseille.

Mac Mullan C.A., Boberg A.L, 1991, « The relative Effectiveness of Projects in teaching Entrepreneurship », *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, vol.9, n°1, oct- déc., 4- 24.

Minztberg H., 1990, Le management,voyage au centre des organisations, Edition d'organisation, 570p.

Preshing W.A., 1991, « Education by Projects », *Journal of Small Business and Entrepreneuship*, vol.9, n°1, oct- dec., 55- 59.

Randolph & Fosner 1979, « Designing Meaning Learning Situations in Management : a contingency, Decision Tree Approach », *Academy of Management Review*, July , 459-467.

Robinson P.B. & Christensen M.A.,1992, *L'enseignement de l'entrepreneurship au Canada*, Rapport, Institut national de développement de l'entrepreneurship

Tardif J., 1992, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Les Editions logiques.

Ronsadt R.,1985, »The educated Entrepreneurs : a New Era of entrepreneurial Education is beginning », American Journal of Small Business, vol. 10, n°1 été, 7-23.

Sammut S., 1995, *Contribution à la compréhension du processus de démarrage en petite entreprise, Thèse pour le Doctorat en Sciences de Gestion*, Montpellier.

Scott M., Rosa P., Klandt H. (dir.), 1998, *Educating entrepreneurs for wealth creation*, Ashgate Publishing Ltd, England.

Solomon G.T., 1986, « National Survey of Entrepreneurial Education », vol.1-6, *Small Business Administration*, National Center for Research in vocational Education and NFIB Foundation.

Varlet J.P., 1996, *L'entrepreneuralité et la création d'entreprises*, Thèse pour le Doctorat en Sciences de Gestion, Lille.

Verstraete T., 1997, *Modélisation de l'organisation initiée par un créateur s'inscrivant dans une logique d'entrepreneuriat persistant. Les dimensions cognitive, praxéologique et structurale de l'organisation entrepreneuriale*. Thèse pour le Doctorat en Sciences de Gestion, Lille.

Verstraete T., 1999, *Entrepreneuriat, Connaître l'entrepreneur, Comprendre ses actes*, L'Harmattan.

Vesper, K.H., 1993, *Entrepreneurship Education*, Welleseley, M.A., Babson College.

Vesper K.H., 1985, *Entrepreneurship Education*, Welleseley, M.A., Babson College.

Vesper K.H., McMullan W., Ray D.M., 1989, «Entrepreneurship Education : More than just an adjustment to management Education », *International Small Business Journal*, vol.8, n°1, oct- dec., 61-65

Zeithaml C.P.& Rice Jr, 1987 « Entrepreneurship /small Business Education in American Universities », *Journal of Small Business Management*, vol.25,n°1, janvier, 44-50.

ACCOMPAGNEMENT A LA CREATION OU A LA REPRISE ET FORMATION AU MANAGEMENT D'UNE TRES PETITE ENTREPRISE : UN PARTENARIAT ORIGINAL UNIVERSITE-METIERS-REGION-ETAT, UNE INGENIERIE ADAPTATIVE, UNE FORMATION DIPLOMANTE

SINGERY Joëlle, Maître de Conférences, Université de la Méditerranée
JANVIER Christian, Consultant, Clermont-l'Hérault
COTTIN Jean, Animateur économique, Chambre des Métiers du Gard
COURRENT Jean-Marie, Maître de Conférences, Université de Perpignan
FOUCHET Robert, Professeur, Université de la Méditerranée

Contact : Jean-Marie Courrent, 5, rue Marcel-L'Herbier 66000 Perpignan.
Tél./fax : 04 68 62 12 42 ; Email : jean-marie.courrent@wanadoo.fr

Résumé : l'objet principal de cette communication est de décrire la forme actuelle (résultant de nombreux effets d'apprentissage) d'un programme d'accompagnement à la création-reprise d'entreprises et de formation au management d'une très petite entreprise, mis en place dans le sud de la France, depuis quatre ans. La description qui est ainsi proposée s'attache à être précise, à la fois sur les objectifs poursuivis et les moyens mis en œuvre (organisation de la formation, constitution de l'équipe pédagogique, programme référentiel, modalités d'évaluation et de validation, suivi et accompagnement des projets, logistique), de façon à pouvoir inspirer éventuellement d'autres organismes. L'expérience présentée ici est d'ores et déjà en voie d'être reproduite dans cinq autres régions françaises.

INTRODUCTION

Les initiatives conjointes de l'Université de la Méditerranée, de la Chambre des Métiers du Gard et de la Direction de l'Artisanat, en 1993 ont abouti à la création d'une formation spécifique sur la création ou la reprise de très petites entreprises, dont le vecteur institutionnel local a été l'Institut Méditerranéen de la Très Petite Entreprise, au sein de la Chambre des Métiers du Gard à Nîmes.

Quatre promotions d'une quinzaine de créateurs-repreneurs ont suivi cette formation, la première ayant été mise en place en septembre 1995.

Cette convergence Université-Métiers-Région trouve son origine dans le contexte socio-économique local : un taux important de créations d'entreprises en Languedoc-Roussillon[1] s'accompagne d'un taux important de disparitions. La cause principale de ce mouvement réside vraisemblablement dans l'état d'impréparation et de manque d'accompagnement structuré des futurs dirigeants d'entreprises, essentiellement pour les très petites structures (Sammut, 1998).

Ces constats issus d'une étude de faisabilité ont fourni une première orientation à cette formation, caractérisée par les trois concepts-clé suivants :

un objectif de formation diplômante

Le dispositif de formation développe des savoir-faire spécifiques à la conduite et à la direction d'une TPE. Il combine des savoirs, des méthodologies, des outils transmis par des enseignants-chercheurs, des praticiens de terrain et des représentants de l'entreprise et de son environnement. La phase conclusive s'opérationnalise dans l'ouverture de l'entreprise et est sanctionnée par l'attribution d'un Diplôme Universitaire de niveau III, à des personnes en reconversion professionnelle ou des demandeurs d'emploi ayant déjà exercé une activité pendant au moins trois ans.

des méthodologies croisées

L'alternance acquisitions/pratiques de terrain conduit le futur créateur à mobiliser les outils mis à sa disposition comme le pôle de ressources, la bourse d'opportunités, les réseaux propres

[1] 258 284 créations ou reprises d'entreprises en 1997 (source APCE, in *Le Monde* du 17-11-98), représentant 12% d'entreprises nouvelles, le taux national étant de 8% (Jacques MONIN, "Languedoc-Roussillon, vraie-fausse lanterne rouge", *Le Monde*, 14-08-98)

à la TPE... (cf. 7.2.2) mais également à articuler ces types d'outils à la problématique propre à son projet, à son secteur d'activité et aux futurs partenaires.

un partenariat pluriel

Les formateurs, universitaires et consultants, issus de disciplines variées et complémentaires, les chefs d'entreprises parrains des porteurs de projet, les acteurs institutionnels (élus territoriaux, responsables d'organisations professionnelles et consulaires, d'administrations, d'organismes financiers...) composent une mosaï que de partenaires, garante d'un ancrage fort de la formation dans son contexte socio-économique.

1. PRINCIPES DE L'INGENIERIE

Pour étayer les trois concepts énoncés précédemment et pour pouvoir les opérationnaliser, les différents responsables de ce projet de formation ont élaboré une ingénierie ancrée sur des objectifs réalistes et sur un partenariat technique spécifique.

1.1 Un choix de formation

Une mission générale de formation et trois objectifs spécifiques fixent l'ossature de ce programme.

Rappelons qu'il vise à la fois

- l'aide à la création d'entreprises et l'accompagnement à l'ouverture
- et la formation de dirigeants de très petites organisations.

Dans l'exemple méditerranéen[1], il s'agit d'une initiative conjointe d'une université, celle de la Méditerranée (Aix-Marseille II) et d'un secteur professionnel, la Chambre des Métiers du Gard.

Le contexte du service public dans lequel cette mission s'inscrit, renforce l'orientation générale de la formation en ce qu'elle permet à des demandeurs d'emploi de se réinscrire dans une dynamique de production.

Il s'agit en effet de permettre à des personnes privées d'emploi ou en réorientation professionnelle, de mettre en oeuvre une démarche personnelle de création d'activité professionnelle dont l'entreprise est la forme la plus aboutie.

Le premier objectif spécifique permettant de rendre cette formation opérationnelle, vise à aider les créateurs à réellement monter un projet, depuis l'émergence d'une idée ou d'une motivation jusqu'à l'ouverture de l'entreprise dans des délais réalistes et avec les moyens calculés pour faciliter le démarrage.

Le second objectif spécifique consiste à faire acquérir aux futurs entrepreneurs des compétences à diriger une petite entreprise. En effet, pour de nombreuses personnes privées d'emploi, le passage d'une précédente *posture de salarié* à celle de *dirigeant* ne peut s'appuyer sur un simple transfert de compétences acquises antérieurement.

Même l'exercice de responsabilités de management ne confère pas d'aptitudes à la direction d'une structure de production de biens ou de prestation de services.

Enfin, pour pouvoir acquérir ces compétences au cours du processus de maturation dynamique de leur projet de création, les futurs dirigeants doivent trouver auprès de l'équipe de formateurs, une synergie d'accompagnement au changement et une régulation des freins à cette évolution.

Le dernier objectif de la formation s'attache plus précisément à faciliter le processus de changement chez le créateur, à l'aider à passer d'une attitude de *réception passive* à la *prise de risque calculé*, à la mise en oeuvre de conduites innovantes et à développer ses potentiels de négociation.

En résumé, l'articulation de cette mission générale de formation aux trois objectifs spécifiques présentés plus haut, va s'exercer dans un contexte particulier de partenariat et dans une complémentarité originale des acteurs-experts associés à cette entreprise. Les deux points suivants vont expliciter ces orientations.

[1] I.M.T.P.E. et Diplôme Universitaire "M.T.P.E." de l'Université de la Méditerranée

1.2 Un partenariat technique

Le partenariat politique mis en place au départ pose les bases du partenariat technique nécessaire au futur créateur d'entreprise.

En effet, la construction progressive d'un projet (et l'évolution parallèle de la personne) amène le créateur à multiplier les démarches tous azimuts pour s'informer, se rassurer, vérifier, calculer etc.... Le créateur se trouverait donc dans une phase d'insécurité tant psychologique qu'informationnelle.

Plutôt que d'essayer d'organiser un schéma standard de formation, le choix a été fait d'entourer le créateur d'un ensemble de relais qu'il va pouvoir mobiliser au moment nécessaire.

Ce réseau est d'abord créé par le positionnement du maître d'ouvrage (la Chambre des Métiers) ensuite par la volonté des personnes impliquées (des organismes et des personnes en contact avec les TPE et agissant pour leur développement) qui se retrouvent de proche en proche autour d'une même "culture d'appui aux initiatives économiques ". Ce réseau aide le créateur à trouver les éléments techniques mais aussi un environnement culturel favorable à l'émergence de projet ainsi qu'à sa posture de dirigeant.

Il est à la charge de l'équipe pédagogique de rendre actif ce réseau pour l'ensemble des stagiaires.

2. LES STAGIAIRES

Les objectifs de formation énoncés précédemment vont déterminer la procédure générale de constitution du groupe de chaque promotion de créateurs-repreneurs.

Ainsi, on vise à articuler les différents modes de distribution de l'information aux cibles de réception, à coordonner les procédures de tri puis de choix des candidatures et enfin à construire avec chaque stagiaire, un contrat d'engagement dans la formation-action.

2.1 Profil-type des candidats à la formation

Au delà d'une motivation de base à s'engager dans un processus long de formation, les candidats doivent posséder trois qualités dont le degré et le niveau de pertinence permettront de conserver ou de rejeter leur candidature.

Ces qualités peuvent être déclinées selon les trois critères suivants:

- le niveau : il s'agit d'une part, de leur niveau de connaissances et de pratiques, issus de leur parcours professionnel antérieur ainsi que des acquisitions spécifiques permettant de faire un bon pronostic de transfert pour leur activité projetée.
- le projet : il doit s'appuyer dès le stade de l'idée ou de la pré-faisabilité, sur une analyse préalable réaliste et mentionner la présence ou l'absence des apports financiers du candidat. La construction première de ce projet constitue un indicateur de l'aptitude du candidat à prendre en compte les informations existantes sur le contexte économique de la création.
- le créateur, futur dirigeant : une activité professionnelle continue et diversifiée peut constituer un atout pour un créateur devant manifester une grande adaptabilité au changement et aux situations d'incertitude. De même, le candidat doit avoir fait la preuve, dans son parcours professionnel, de prise d'initiatives et de risques et avoir réussi à dépasser des situations de conflit; des exemples de négociations correctement conduites peuvent ajouter de l'information sur son potentiel personnel.

2.2 Démarche de recrutement des créateurs-repreneurs

L'organisme de formation engage plusieurs actions d'information et il utilise les canaux permettant de faire circuler au mieux les objectifs de la formation:

- la presse quotidienne régionale (annonces simples ou doubles)
- les Chambres des Métiers locales ou avoisinantes (annonces)
- les Services de Formation Continue (universitaire et locale, par voie d'annonces)
- les structures d'accueil des demandeurs d'emploi (annonces et information directe sous forme de réunions).

Ces différentes cibles peuvent être chargées de distribuer les supports d'information écrits et de renseigner les candidats sur la constitution des dossiers d'inscription pour la sélection des candidatures.

2.3 Procédures de sélection

Le principe même de sélection repose sur une comparaison systématique des caractéristiques des candidats telles que leur dossier d'inscription les énonce et les exigences requises comme les définit le profil-type (cf. plus haut, point 1).

La procédure se déroule en trois temps:

- examen[1] des dossiers par l'équipe pédagogique restreinte aux formateurs pilotes de l'opération,
- épreuves psychotechniques
- et enfin entretien individuel entre chaque candidat et un jury de formateurs.

Le recrutement des candidats résulte du bilan de synthèse de ces différentes actions de sélection.

2.4 Le contrat avec les stagiaires

Comme dans toute opération de formation professionnelle continue (en particulier celles où le stagiaire peut bénéficier d'une rémunération de l'Etat, des ASSEDIC, des entreprises), l'entrée en formation est concrétisée par la signature d'un contrat entre le stagiaire et l'organisme de formation.

Ce contrat régit les rapports administratifs et statutaires des uns et des autres.

Si ce contrat est nécessaire, il n'est pour autant pas suffisant compte tenu du haut degré d'attente des stagiaires eu égard à

- la longueur de l'engagement, soit 1600 h sur 10 mois, nécessitant par conséquent un dispositif singulier de formation,
- la réalité de l'enjeu de création -enjeu financier, social, familial, personnel-,

et enfin,

-la double contrainte consistant à obtenir un diplôme sanctionnant des compétences et des connaissances et en même temps être guidé dans la réalisation de son projet.

Ce contrat complémentaire est présenté dès les premiers jours sans être pour autant formalisé.

Il s'articule autour de plusieurs *exigences* :

- la *précision* quant aux objectifs, aux contenus, aux modalités pédagogiques de chacune des phases et de chacune des séquences ,
- la *transparence* dans les rapports entre le stagiaire et l'organisme sur le plan de l'évolution de la personne et de l'évolution de son projet,
- la *clarté de la règle du jeu* fixant les limites des uns et des autres en ce qui concerne l'accompagnement du projet.

Une séance (ou plusieurs si nécessaire) de travail avec le groupe, sur ces exigences, est prévue dans les premiers jours. Elle est suivie d'un entretien individuel destiné à vérifier l'adhésion personnelle de chaque stagiaire.

3. ORGANISATION DE LA FORMATION ET PLANIFICATION DANS LE TEMPS

D'une durée totale de 1600 heures à temps plein réparties en 41 semaines, la formation s'articule autour de trois phases en centre (lieu fixe de formation) et deux stages en entreprise, dans la région environnante ou dans un rayon géographique plus élargi.

Le travail en centre comprend trois phases :

- la première phase consiste en un travail de groupe avec les formateurs sur une période de 12 semaines. Elle comprend une journée par semaine de travail personnel axé sur la recherche de stages et d'informations pour le projet. Cette phase a pour objectif l'acquisition et le

[1] où un premier tri peut être réalisé

renforcement de compétences (cf. programme référentiel) dans des domaines liés à la direction d'une TPE.

- la seconde phase se décompose en trois modalités : un travail en sous-groupe, un travail en groupe avec les formateurs et une application individualisée du projet personnel. Cette phase dure 5 semaines et comprend également une journée par semaine de travail personnel. Elle a pour objectif l'acquisition de la démarche et des outils nécessaires à la définition et à la mise en oeuvre de son projet de création ou de reprise d'entreprise.
- la troisième phase d'une durée de 5 semaines consiste en un travail individualisé de renforcement de savoirs qui permettra la finalisation de chaque projet et son lancement.

En entreprise, le premier stage permettra l'approfondissement des connaissances dans une mise en situation concrête. Le second vise trois objectifs : tester leur projet dans une entreprise du même secteur, se structurer en tant que dirigeant, opérationnaliser la pratique de direction d'une entreprise.

4. ÉQUIPE PEDAGOGIQUE

La gestion de l'organisation pédagogique et sa mise en application auprès des stagiaires impliquent un travail de coordination important, qui est un des critères de qualité de cette ingénierie de formation.

4.1 Maillage de la coordination pédagogique

Elle se décline en deux cercles concentriques autour d'un noyau de pilotage représenté par le "pilote" (P) : le premier cercle ,"C1" et le deuxième cercle "C2".

Le pilote pédagogique (P) basé sur le centre de formation, est présent pour les stagiaires et il coordonne les différents partenaires de cette formation. Son temps de travail est estimé à deux jours et demi par semaine sur les 41 semaines.

En appui, une équipe de deux formateurs se réunit régulièrement à sa demande ou en fonction du calendrier du stage ; c'est le premier cercle de formateurs, C1, en liaison directe avec le pilote pédagogique.

Les membres de cette équipe peuvent être choisis à l'extérieur de l'organisme de formation par exemple au sein des organismes partenaires.

Cette équipe est ainsi constituée pour réunir trois compétences en matière de suivi :

- suivi technique des projets,
- suivi pédagogique du groupe,
- suivi des personnes.

Les formateurs en appui au pilote consacrent chacun environ vingt jours sur l'ensemble de la formation.

Le deuxième cercle ("C2", pour deuxième cercle de formateurs) est constitué de cinq formateurs principaux intervenant dans les enseignements fondamentaux (cf. partie 5 "programme référentiel ").

Par ailleurs, lors de la phase de finalisation des projets (cf. "phase 3" dans la partie 3"organisation et planification dans le temps") des experts extérieurs spécialisés interviennent. Ils sont recrutés au sein du réseau que mobilisent l'organisme de formation et ses partenaires.

L'implication constante de l'ensemble des intervenants représente l'un des points-clé de la qualité énoncée plus haut.

4.2 Responsabilités de l'équipe pédagogique

Il s'agit de mettre en oeuvre le dispositif prévu et de l'ajuster en fonction des observations réalisées. L'équipe pédagogique veille en conséquence à:

- assurer la programmation de l'ensemble des intervenants,
- organiser et animer les régulations en groupe ,
- encadrer les stages en entreprise,
- planifier les évaluations,
- gérer efficacement les conflits s'ils surviennent.

4.2 1 Programmation

L'ensemble de l'équipe est associée par le pilote à la validation de la programmation générale et celle des enseignements de la phase 1. En revanche, la programmation des phases suivantes peut, pour des raisons de souplesse, être assumée par le pilote pédagogique seul (ou assisté de C1).

Ils sont chargés des ajustements successifs nécessaires.

4.2.2 Régulation

En règle générale, le pilote pédagogique assure la régulation spontanée auprès des stagiaires et des formateurs. Par ailleurs le dispositif prévoit :

- des régulations régulières (une fois par mois en général), pour la phase 1,
- des régulations en début et en fin de phase 2 et 3 (retour de stage en entreprise, point sur les acquis et sur l'avancement des projets, départ en entreprise),
- une réunion de bilan en présence de l'ensemble des formateurs et des partenaires.

4.2.3 Stages en entreprise

Le pilote pédagogique prend en charge :

- l'animation de la phase " recherche d'un stage en entreprise " et l'appui à la définition des missions qui seront confiées au stagiaire,
- le suivi en entreprise au travers des contacts et visites,
- l'évaluation des résultats obtenus.

4.2.4 Évaluation

La préparation et la mise en oeuvre des différentes modalités d'évaluation relèvent de l'ensemble de l'équipe. Ces modalités sont présentées au point 6.

4.2.5 Gestion des conflits

Elle est assurée par l'organisme de formation. Le pilote pédagogique veille particulièrement à un retour correct et rapide, vers les stagaires, des orientations, choix et décisions de l'équipe pédagogique.

4.3 Répartition des responsabilités

La répartition des responsabilités selon les phases de formation se décline de la manière suivante :

Articulation des intervenants	Missions
P + C1 + C2 + organismes de formation + partenaires	Lancement et clôture de la formation
P + C1 + C2	Programmation générale Phase 1 Évaluations
P+C1	Phases 2 et 3 Régulations collectives (ph. 1,2,3)
P	Stages Régulations spontanées individuelles
Organisme de formation	Gestion des conflits

Légende:

"P" ou pilote pédagogique; "C1"ou premier cercle de formateurs, autour du pilote; "C2" pour deuxième cercle de formateurs, autour du premier cercle et du pilote.

Le rôle de l'équipe pédagogique dans l'accompagnement des stagiaires-créateurs et de leurs projets est décrit au point 7.

5 PROGRAMME REFERENTIEL

Le programme est déroulé sur les phases I et II[1].

[1] Ne seront présentés ici que les grands axes de ce programme, l'énumération exhaustive des contenus n'étant pas compatible avec les contraintes de volume fixées pour cette communication.

5.1 Au cours de la phase I

L'objectif est d'acquérir des compétences de base dans quatre domaines, au cours des treize premières semaines de la formation.

5.1.1 Langage et outils

Communication et expression :

– Sélectionner l'information essentielle (différents types de support, analyse d'un texte ou d'un message oral) ;

– Restituer le message à l'écrit ou à l'o ral (efficacité, clarté, fidélité, registre de langue,…) ;

– Construire un message écrit ou oral ;

– Communiquer et négocier (techniques d'argumentation,…).

Informatique :

– Connaître et maîtriser les principaux logiciels (traitement de texte, tableur).

5.1.2 Environnement économique

L'environnement et ses acteurs :

– Identifier les acteurs socio-économiques (les agents économiques et leurs interrelations, les structures professionnelles, les différents marchés) ;

– Identifier l'environnement institutionnel et juridique.

Les bases du droit fical :

– Connaître les principes du droit fiscal applicable à la petite entreprise (les principaux impôts indirects, les principaux impôts directs, les régimes d'imposition).

Les bases des régimes sociaux pour les travailleurs indépendants :

– Connaître les régimes sociaux des artisans, commerçants, professions libérales (régimes maladie, vieillesse, allocations familiales).

Les obligations de l'employeur :

– Connaître les principes et/ou le contenu des éléments suivants : Code du Travail, conventions collectives, organismes sociaux, embauche d'un salarié, fiche de paie.

Les principaux types de statuts juridiques :

– Connaître les avantages et les inconvénients des différents statuts (travailleurs indépendants, SARL, SA).

5.1.3 Comptabilité – Finances

– Identifier les opérations clés du cycle d'exploitation ;

– Définir et classer les produits et les charges ;

– Définir et calculer les variations de stocks ;

– Définir et calculer les amortissements ;

– Contruire le compte de résultat ;

– Commenter le résultat ;

– Définir les dépenses et les recettes ;

– Contruire un budget de trésorerie ;

– Agir sur le plan de trésorerie ;

– Etablir le bilan

– Appréhender les évolutions des postes du bilan ;

– Commenter le bilan.

5.1.4 Commercialisation

– Identifier les éléments de l'action commerciale ;

– Identifier et collecter les informations nécessaires à la connaissance des aspects commerciaux ;

– Réaliser un diagnostic commercial ;

– Elaborer une stratégie commerciale ;

– Construire un plan d'action commerciale en fonction des contraintes de l'entreprise (financières, en personnel, de production,…) ;

– Définir les axes prioritaires de communication ;

– Construire et mettre en œvre les actions de communication ;

– Evaluer l'impact des actions de communication.

5.2 Au cours de la phase II

L'objectif est d'acquérir la méthodologie de projet et de travailler sur le comportement du futur chef d'entreprise.

– Acquérir la méthodologie de projet (simulation sur un projet de création ou de reprise d'entreprise) ;

– Acquérir des outils ou méthodes de management (hiérarchisation des problèmes, prise de décision,…) ;

– Identifier et développer les compétences du dirigeant (repérage des différentes composantes de la personnalité ; identification de leur mise en œuvre dans des situations -types, habituelles ou critiques ;…) ;

– Travail individuel sur projet.

6 EVALUATION DES APPRENTISSAGES ET VALIDATION DES DEMARCHES -PROJETS

L'*évaluation* a pour objet de mesurer chez le stagiaire le degré de maîtrise des connaissances, des concepts, des outils diffusés tout au long de la formation qu'il s'agisse de la phase d'acquisition de connaissances proprement dite ou des phases 2 et 3 (cf. thème 3 "organisation") au cours desquelles la formation porte plus particulièrement sur l'appropriation de méthodologies.

La *validation des acquisitions* tant techniques que managériales se centre sur :

- la conduite du projet,
- sa mâturation technique
- la mise en oeuvre d'actions s'inscrivant dans une perspective réaliste d'ouverture d'une petite entreprise.

L'évaluation comme la validation fondent leur pertinence sur l'interaction dynamique homme/projet. Elles sont donc inscrites de façon concomitante dans une approche qualitative du changement qu'induit la création d'une petite entreprise.

La reconnaissance diplômante de cette formation dans un cycle universitaire[1] induit cette démarche d'évaluation où les connaissances développent des compétences dans la conduite de projet et donnent lieu à des appréciations de la part des formateurs.

Ce sont les compétences tant managériales que techniques qui, lorsqu'elles sont acquises et stabilisées dans le temps [2], développent chez le créateur, des attitudes de prise de risque et de décision. De ces changements d'attitudes par rapport aux activités antérieures, naissent des actions visant le développement dynamique du projet de création.

L'ensemble de ces principes se traduit dans une suite logique de 6 évaluations dont chacune prend une forme spécifique et se situe à une période précise de la formation.

[1] D.U. délivré par l'Université d'Aix-Marseille 2.

[2] comme par exemple au moment de la restitution des activités de stage

Tableau n° 13: classification chronologique des évaluations

Périodicité et forme	Objet	Objectif
1 au cours de la phase 1 par un questionnaire indi-viduel (n°1)	questions ouvertes d'appré-ciation et d'autodiagnostic	permettre au stagiaire de faire un "état des lieux" de ses connaissances et de ses attentes
2 à la fin de la phase 1 par des épreuves indivi-duelles	contrôle de connaissances dans les disciplines, se prêtant à des formalisations	mesurer les acquisitions depuis le début de la formation
3 au cours de la phase 2 par un questionnaire indivi-duel (n°2)	questions ouvertes (auto-diagnostic, acquisitions) et questions fermées sur avancée du projet	permettre au créateur de faire le point sur le montage de son projet et sur les actions à mettre en oeuvre dans la suite de la formation
4 à la fin de la phase 2 par une grille d'évaluation selon 6 critères-clé	rapport écrit; soutenance orale devant un jury[1]	apprécier et évaluer les initiatives pertinentes ainsi que les actions réellement conduites pour le démar-rage de l'entreprise
5 au début de la phase 3 par une évaluation du rapport de stage	rapport écrit sur les acquisitions pendant les deux périodes de stage en entreprise	identifier chez le stagiaire les lignes d'acquisition sur le terrain, en corres-pondance avec les exi-gences de son projet de création
6 à la fin de la phase 3 par l'évaluation finale du projet (même grille que 3) et l'attribution du diplôme	rapport écrit; soutenance orale devant un jury composé d'au moins trois personnes[2]	-valider le travail réalisé par le futur dirigeant dans la création d'une entreprise ou d'une activité -valider des connaissances acquises et mises en actes -valider des comportements mettant en évidence un changement réel

7. SUIVI ET ACCOMPAGNEMENT DU PROJET

[1] cf. thème 4, équipe pédagogique

[2] dans le cadre du D.U. "Mtpe", ce jury doit être composé de représentants de l'organisme de formation, d'enseignants-chercheurs de l'Université de la Méditerranée et de partenaires de la formation

L'accompagnement ne peut être performant qu'à partir d'un système de suivi régulièrement actualisé par les productions du stagiaire sur son projet et ses démarches.

7.1 Déroulement du suivi

Le suivi de projet s'articule autour de six "passages obligés" pour le stagiaire-créateur :

"passage 1", au début de la première phase un document de type " avant-projet " ou déclaration d'intention ou idée de création plus ou moins développée qui sert de positionnement de départ ;

"passage 2", recherche du premier stage, le choix d'une entreprise et d'une mission pour le premier stage. Cette séance de travail a lieu au cours de la première phase : l'objectif du premier stage vise le renforcement des compétences acquises lors de cette première phase. Le choix du type d'entreprise, les missions retenues et les acquisitions complémentaires attendues doivent correspondre aussi au projet du créateur : il s'agit, à ce moment, d'anticiper sur les points faibles en termes de savoir-faire ou de connaissances ;

"passage 3", retour du stage et évaluation des acquis au début de la deuxième phase : bilan individuel et collectif ;

"passage 4", fin de la deuxième phase : présentation du pré-projet. Elle fait apparaître les points forts et les points faibles du projet et de son porteur. Elle doit orienter le contenu du deuxième stage en entreprise, par exemple, l'apprentissage d'une technique spécifique, la recherche de fournisseurs, l'amélioration de la connaissance du marché...et proposer une planification de la conduite du projet.

"passage 5", début de troisième phase : retour du stage et évaluation des différents projets. Il permet de définir avec chaque créateur , un parcours de formation, soit dans une optique de création, soit dans une optique d'insertion professionnelle si la création s'avère trop aléatoire.

"passage 6", deuxième bilan des acquis pour le projet. Il a lieu en fin de phase 3.Il vise à définir avec chaque créateur un planning des tâches concrètes à réaliser pour le démarrage de l'activité.

7.2 Modes d'accompagnement

Il s'agit d'un appui technique fourni soit par des contacts directs soit par des supports consultables.

7.2.1 Contacts directs

Trois types de contacts directs traduisent cet appui technique :

- le Pilote peut répondre lui-même aux questions traditionnelles d'un créateur d'entreprise ou savoir où se trouve la réponse ;
- le Pilote peut mobiliser autour de lui soit des spécialistes d'une discipline (ex : un juriste pour une question sur la rédaction de statut ...), soit des techniciens (ex : un transitaire, un assureur, un banquier...)
- un vivier de professionnels et de praticiens est constitué au fur et à mesure pour pouvoir " parrainer " la plupart des projets : il s'agit là de conseiller le créateur à partir de la pratique quotidienne d'une activité proche de celle envisagée.

7.2.2 Supports consultables

- une bibliothèque contenant
    - des ouvrages de référence sur la création
    - les guides techniques sur la création (par ex. dossier APCE)
    - les guides juridiques, fiscaux et sociaux,
    - des annuaires professionnels,
    - des revues économiques générales et spécialisées (par ex. consommation des ménages, marchés...)
    - le répertoire des aides aux entreprises et le zonage de l'aménagement du territoire,
- des données informatisées
    - des bases de données qui ont pu être constituées dans le cadre de cette ingénierie. Deux bases de données initiales ont été conçues: la première, le "pôle-ressources" concerne les

aides financières et leur mode d'emploi; la seconde, la "bourse d'opportunités" est un annuaire régional de personnes-ressource

- l'accès à des bases de données régionales ou nationales: informations sur les cessions-reprises, offre de partenariat commercial...
- l'accès à l'Internet

8. LOGISTIQUE DE LA FORMATION

8.1 Conditions Matérielles De Fonctionnement:

- une salle de cours ;
- une salle à disposition des stagiaires qui comprend
  - un téléphone-fax-minitel,
  - au minimum deux ou trois postes informatiques avec des logiciels pertinents,
  - une bibliothèque ;
- de petites salles pour les travaux en sous-groupes
- l'accès au service de reprographie.

8.2 Coûts

8.2.1 Du Face à Face Pédagogique, soit 800 h ou 120 journées-formateur.

Les stagiaires disposent de plages horaires ou de journées de travail personnel sur leur projet qui ne mobilise pas de formateur.Inversement notamment en troisième phase, l'individualisation peut nécessiter la présence simultanée de plusieurs intervenants.

8.2.2 De La Coordination Pédagogique sur une durée de douze mois :

- pour le pilote pédagogique (Pilote): environ 100 journées
- pour l'encadrement (Pilote et C1): environ 60 journées
- pour la coordination inter-formateurs: 20 journées

8.2.3 De La Gestion Administrative Comptable Et Financière

Elle nécesite un emploi d'assistant administratif sur un équivalent de 40% d'un "temps plein" (au sens de cette quantité, en France, en 1999), pendant toute la durée de la formation.

8.2.4 De La Logistique

Coûts directs et/ou imputation des charges de la structure

8.2.5 De La Fonction De Direction

Coûts directs et/ou imputation des charges de la structure

8.2.6 Trésorerie

Généralement, la trésorerie de l'organisme de formation, déficitaire en phase de préparation de l'opération, se redresse avec les versements d'acomptes puis se détériore sensiblement (jusqu'à 75 % du coût total de l'opération si les acomptes tous financements confondus représentent 25 %) en attendant les versements de soldes (par exemple plus d'un an après la date de clôture pour le Fonds Social Européen).

8.3 Calendrier Pour Les Promoteurs De La Formation

- financement : les démarches doivent être lancées un an avant la date de début du stage. Dans le meilleur des cas, le bouclage du plan de financement prend six mois.

Par rapport à certains financeurs de formation professionnelle et en fonction du cahier des décisions, il peut être nécessaire de déposer certains dossiers un an avant la date prévisionnelle de début de l'opération.

- communication externe: deux à trois mois avant le début du stage. Les inscriptions des stagiaires trop à l'avance ne sont pas suffisamment fiables.
- recrutement : un mois avant le début du stage et il est judicieux de prévoir deux ou trois sessions de recrutement.
- clôture administrative : bilans financiers, bilans pédagogiques, documents liés à la situation sociale des stagiaires. Elle mobilise l'organisme de formation au moins un mois après la fin du stage.

CONCLUSION

La formation qui vient d'être présentée résulte, comme nous l'avons déjà souligné, de multiples adaptations qui ont été opérées tout au long des quatre ans de fonctionnement. L'offre qui est ainsi faite aux candidats-créateurs est très largement appréciée, si l'on se réfère à la satisfaction qu'ils expriment en fin d'année. Des raisons de deux types sont avancées.

Tout d'abord, la coopération étroite entre une université et un organisme consulaire se révèle particulièrement positive à leurs yeux. En effet, l'organisation pratique de la formation (et notamment des stages en entreprises) par des professionnels de la Chambre des Métiers et des consultants, en permanence au contact de dirigeants de petites entreprises, leur semble être un gage de sérieux et de réalisme en ce qui concerne les aspects pratiques de la création ; parallèlement, la prise en charge, par l'Université, de la responsabilité pédagogique du programme est valorisante pour un public qui n'a pas toujours eu la possibilité de poursuivre de longues études supérieures.

Par ailleurs, le contenu pédagogique résulte de la combinaison étroite de deux types de connaissances :

- des connaissances concernant le processus d'élaboration du projet de création (comment faire une étude de marché pertinente, comment réajuster progressivement sa vision stratégique, comment élaborer des documents financiers prévisionnels,…) ;
- des connaissances concernant les outils de gestion adaptés à la petite entreprise (gestion commerciale et communication, gestion financière, méthodes d'organisation,…), souvent mal maîtrisés ce qui explique sans doute en grande partie, bien que cela ne soit pas facilement mesurable, le nombre des faillites souvent imputées uniquement, de façon un peu hâtive, à des incohérences dans les projets initiaux : parmi les causes d'échecs on ne peut exclure des erreurs dans la mise en œuvre des projets, au-delà des problèmes éventuels de conception.

Si cette formation semble répondre aux attentes des stagiaires, leur recrutement reste néanmoins une opération délicate à plusieurs titres :

- les candidats qui se présentent n'ont pas toujours les moyens suffisants pour que leurs projets soit viables (et, partant, la formation utile directement) ; des personnes de valeur sont ainsi exclues dès le départ du programme ;
- ils n'ont pas toujours, par ailleurs, malgré un désir réel de créer ou de reprendre une entreprise, le niveau d'études requis pour suivre un programme assez ambitieux dans son contenu, notamment par respect du cahier des charges d'un diplôme reconnu de niveau III ;
- enfin, des porteurs de projets intéressants ne se sentent pas concernés par la formation, ou renoncent finalement à la suivre après avoir fait, dans un premier temps, acte de candidature, parce que l'impatience de créer leur fait trouver trop longue la durée de préparation (de maturation) qui leur est proposée, et par là-même imposée.

Pour conclure, on peut bien sûr s'interroger, à la lumière de cette expérience, sur la possibilité réelle d'enseigner l'entrepreneuriat. On peut notamment être tenté de se demander si une telle formation peut avoir une influence sur "l'esprit d'entreprise" des individus. Deux éléments de réponse peuvent être apportés.

Tout d'abord, il apparaît assez clairement que les attitudes des individus face à l'acte d'entreprendre ne sont pas fondamentalement affectées. Le goût préexistant de certains pour la création d'entreprise peut certes être conforté ; les craintes des autres face aux incertitudes d'un avenir proche très différent de ce qu'ils ont vécu jusqu'alors peuvent être atténuées. Mais une année ne suffit pas pour oublier des habitudes de pensée souvent anciennes, d'autant que le travail d'élaboration du projet conduit longtemps à prendre conscience des problèmes à résoudre plus qu'à trouver les moyens d'assurer la cohérence nécessaire du projet. Il s'agit donc moins d'une année d'euphorie que d'une longue période de doute et de souffrance qui ne contribuent pas nécessairement à valoriser ce qu'il est convenu d'appeler l'esprit d'entreprise.

Cette notion d'esprit d'entreprise est, par ailleurs, sujette à caution. Il s'agit, peut-on lire souvent, de cette disposition à prendre des risques, à adopter une position proactive dans les prises de décisions, à être fondamentalement individualiste,… (Blais et Toulouse, 1990 ;

Bonnett et Furnham, 1991 ; Bruyat, 1993 ; Carland et al., 1984 ; Cunningham et Lischeron, 1991 ; Hagen, 1960 ; Liles, 1974 ; Long, 1983 ; McGrath et al., 1992 ; …). Or, ces caractéristiques ne concernent réellement, en définitive, que les entrepreneurs opportunistes, au sens de Smith (Smith, 1967 ; Woo et al., 1991), ou CAP selon la terminologie de Marchesnay (Julien et Marchesnay, 1988). Peut-on dire pour autant que les entrepreneurs artisans (ou PIC) n'ont pas l'esprit d'entreprise ? Vouloir surtout assurer la pérennité de son affaire (et, partant, être plutôt un éviteur de risques, avoir des comportements réactifs), chercher avant tout, par la création d'une entreprise, à créer son propre emploi, constituerait-il des motivations moins légitimes et moins nobles que la recherche essentielle de la croissance ? N'y-a-t-il donc pas des esprits d'entreprise différents ?

BIBLIOGRAPHIE

Pierre-André JULIEN et Michel MARCHESNAY, *La petite entreprise : principes d'économie et de gestion*, Vuibert, Paris, 1988

Norman R. SMITH, "The Entrepreneur and His Firm : The Relationship Between Type of man and Type of company", East Lansing, Michigan State University, Graduate School of Business Administration, 1967.

Carolyn Y. WOO, Arnold C. COOPER, William C. DUNKELBERG, "The Development and Interpretation of Entrepreneurial Typologies", *Journal of Business Venturing*, 6, 1991, 93-114

Roger A. BLAIS et Jean-Marie TOULOUSE, "Les motivations des entrepreneurs : une étude empirique de 2278 fondateurs d'entreprises dans 14 pays", *Revue Internationale PME*, 3 (3-4), 1990, 269-300.

Celia BONNETT et Adrian FURNHAM, "Who Wants to Be an Entrepreneur ?", *Journal of Economic Psychology*, 12(3), sept. 91, 465-478.

Christian BRUYAT, *Création d'entreprise : Contributions épistémologiques et modélisation*, Thèse, Université Pierre-Mendès-France (Grenoble-II), octobre 1993.

J.W. CARLAND, F. HOY, W.R. BOULTON, J.C. CARLAND, "Differenciating Entrepreneurs From Small Business Owners : A Conceptualization", *Academy of Management Review*, 9(2), 1984.

J. Barton CUNNINGHAM et Joe LISCHERON, "Defining Entrepreneurship", *Journal of Small Business Management*, 29(1), janvier 1991, 45-61.

Everett E. HAGEN, "The Entrepreneur as a Rebel Against Traditional Society", *Human Organization*, 19(4), 1960, 185-187.

Patrick LILES, "Who Are the Entrepreneurs?", *MSU Business Topics*, 22, 1974, 5-14.

Wayne A. LONG, "The Meaning of Entrepreneurship", *American Journal of Small Business*, 8(2), 1983.

Rita Gunther McGRATH, Ian C. McMILLAN, Sari SCHEINBERG, "Elitists, Risk-Takers, and Rugged Individualists ? An Exploratory Analysis of Cultural Differences Between Entrepreneurs and Non-Entrepreneurs", *Journal of Business Venturing*, 7, 1992, 115-135

Sylvie SAMMUT, "Comment aider les petites entreprises jeunes?", *Revue Française de Gestion*, novembre-décembre 1998

L'ENSEIGNEMENT DE L'ENTREPRENEURIAT TECHNOLOGIQUE DANS UNE ECOLE D'INGENIEURS
REFLEXION SUR UNE EXPERIENCE PEDAGOGIQUE

THIBAULT Richard, Professeur département de génie électrique et génie informatique
Faculté de Génie, Université de Sherbrooke,
2500, Boul. Université, Sherbooke,
Québec, Canada, J1K 2R1,
Téléphone : 1-819-821-8000 poste 1225.
Courriel : richard.thibault@gel.usherb.ca

BEAULIEU Hélène, Directrice générale, Centre d'Entrepreneurship Technologique,
Domaine Howard,
1304, Boul. Portland, Pavillon 3,
Sherbrooke, Québec, Canada, J1J 1S3,
Téléphone. : 1-819-560-4250, Télécopieur : 1-819-560-4252.
Courriel : cre@abacom.com,

LAFERTE Sylvie,
185, rue Campagna,
Cap-de-la-Madeleine,
Québec, Canada, G8V1J5,
Téléphone et télécopieur : 1-819-372-5519,
Courriel : sylvie_laferte@concepta.com

ST-PIERRE Gilles, Directeur Institut d'entrepreneuriat,
Faculté d'administration, Université de Sherbrooke,
2500, boul. Université, Sherbooke, Québec, Canada, J1K 2R1,
Téléphone : 1-819-821-8000 poste 2353
Courriel : gstpierre@adm.usherb.ca,

Résumé : La communication décrit et analyse l'expérience pédagogique conduite à trois (trois) reprises à la Faculté de génie de l'Université de Sherbrooke (Canada), dans laquelle des finissants en génie informatique conçoivent des logiciels qu'ils entendent commercialiser au terme de leurs études en lançant leur propre entreprise technologique. Cette expérience comprend un cours théorique de conception de logiciels, un cours de plan d'affaires et un cours-projet en conception. Elle est répartie sur deux (2) trimestres d'études séparés par un stage en entreprise et les étudiants travaillant en équipes, fournissent environ six cents (600) heures de travail chacun. À ce jour, soixante-et-onze (71) étudiants se sont inscrits à cette activité et une équipe est sur le point de lancer son entreprise. Pour leur part, les professeurs ont vécu une expérience qui leur sera d'une grande utilité pour réformer les programmes de 1er cycle et les appuyer sur la méthode pédagogique appelée "apprentissage par projet" de même que dans leurs efforts pour généraliser l'enseignement de l'entrepreneuriat technologique à d'autres groupes d'étudiants. Le succès remporté repose sur la collaboration étroite entre la Faculté de génie et l'Institut d'entrepreneuriat de l'Université de Sherbrooke ainsi que d'un incubateur technologique du milieu appelé Centre Régional d'Entrepreneurship. Par ailleurs, la généralisation à d'autres groupes d'étudiants doit pouvoir faire appel à une mobilisation de la direction de l'Université et des unités qui la composent, à une sensibilisation d'un grand nombre de professeurs et à une concertation régionale faisant intervenir les gouvernements municipal, provincial et même fédéral.

INTRODUCTION

Cette communication poursuit trois objectifs, soit de décrire et d'analyser une expérience pédagogique visant à enseigner l'entrepreneuriat technologique à des finissants d'un programme de baccalauréat en génie informatique offert par une école d'ingénieurs du Québec et de dégager les éléments qui permettraient de généraliser l'expérience à d'autres groupes.

Dans un premier temps, nous présenterons le contexte dans lequel l'expérience s'est déroulée et préciserons les rôles et mandats des différents acteurs. Ensuite, l'expérience elle-même sera décrite en détail (objectifs, déroulement, encadrement des étudiants) et ses résultats seront analysés pour identifier à la fois les lacunes à combler et les points forts sur lesquels les futurs enseignements pourront s'appuyer.

Finalement, le texte se terminera par une réflexion critique sur l'avenir de l'enseignement de l'entrepreneuriat technologique sur le campus de l'Université de Sherbrooke[1] ainsi que sur l'avenir de l'entrepreneuriat au Québec.

Les documents écrits qui ont le plus influencé les auteurs lors des expériences rapportées ici et lors de la rédaction de cette communication, apparaissent en annexe.

Les auteurs désirent exprimer leur reconnaissance aux personnes auxquelles revient la paternité de cette expérience et qui leur ont permis de prendre en charge la responsabilité du volet entrepreneurship de l'expérience : les ingénieurs-professeurs Philippe Mabilleau et Ruben Gonzalez-Rubio. Ils remercient également tous ceux et celles qui, d'une façon directe et indirecte, ont rendu cette expérience possible : les ingénieurs-professeurs Frédéric Mailhot et Ahmed Khoumsi et l'analyste Bernard Beaulieu, de la Faculté de génie de l'Université de Sherbrooke, ainsi que le professeur Jean-Pierre Bégin, membre du Comité de direction de l'Institut d'entrepreneuriat et vice-doyen chargé des projets spéciaux à la Faculté d'administration de l'Université de Sherbrooke.

1. CONTEXTE DE L'EXPERIENCE

Dans la région de Sherbrooke[2], le développement de l'entrepreneuriat chez les étudiants de niveau universitaire s'est, en 1994, appuyé principalement et simultanément sur trois (3) organismes distincts et fort différents : la Faculté de génie et la Faculté d'administration de l'Université de Sherbrooke, et le Centre régional d'entrepreneurship. Bien d'autres intervenants ont eu une influence indirecte, mais l'espace disponible ne permet pas de les présenter ici.

1.1 La Faculté de génie

Après deux (2) mandats de quatre (4) ans au poste de doyen de la Faculté de génie de l'Université de Sherbrooke, le professeur Richard Thibault obtient, pour l'année 1994, un congé sabbatique pendant lequel il réalisa trois (3) projets dont une étude (1) poursuivant les objectifs suivants :

a) évaluer l'ampleur de la présence de l'ingénieur dans les petites et moyennes entreprises (PME) du Québec;

b) recenser les activités pédagogiques des écoles d'ingénieurs du Canada et des États-Unis en matière d'enseignement de l'entrepreneurship;

c) formuler des recommandations pour que les étudiants de la Faculté de génie soient sensibilisés au potentiel offert par l'entrepreneurship et par les PME et ce, à un point tel, qu'ils considèrent ces deux (2) possibilités comme des orientations professionnelles aussi normales et aussi gratifiantes que celle consistant à rechercher un emploi dans une grande entreprise.

L'étude démontra que les programmes canadiens et américains de formation d'ingénieurs accordent, dans leurs cursus tout au moins, très peu d'importance au développement de l'entrepreneurship. Tout au plus y trouve-t-on quelques cours non obligatoires axés sur le

---

1 Les neuf facultés et l'école qui composent l'Université de Sherbrooke offrent environ 160 programmes de formation auxquels sont inscrits 20 000 étudiants. Les disciplines ou champs d'études représentés sont l'administration, le droit, l'éducation, l'éducation physique et sportive, la théologie, philosophie et éthique, la médecine, les sciences, le génie, les lettres et sciences humaines et la musique.

2 Sherbrooke est une ville située à 140 kilomètres à l'est de Montréal et la région dont elle est le centre compte environ 100 000 habitants et abrite deux universités, l'une d'expression française, l'autre, d'expression anglaise.

management, l'analyse économique, la finance et la comptabilité, qui sont certes utiles à l'entrepreneur, mais qui s'adressent à tout étudiant d'une école d'ingénieurs.

Plus tard, les professeurs Philippe Mabilleau, Ruben Gonzalez-Rubio, Ahmed Khoumsi et Frédéric Mailhot eurent l'idée de tenter une expérience destinée à faire acquérir aux finissants du programme de baccalauréat en génie informatique[1] une expérience importante en conception et en lancement d'entreprise. Le professeur Richard Thibault se joignit à l'équipe pour participer à la réalisation du volet entrepreneurial de cette expérience.

1.2 La Faculté d'administration et l'Institut d'entrepreneuriat

En 1994, la Faculté d'administration recherchait un candidat pour occuper le poste de directeur de l'Institut d'entrepreneuriat, qu'elle avait mis sur pied quelque dix-huit (18) mois auparavant avec l'appui moral et financier des Gouverneurs de la Faculté[2]. Cet institut s'est vu confier le mandat de développer l'esprit entrepreneurial des étudiants de l'Université de Sherbrooke.

Le professeur Gilles Saint-Pierre fut recruté à cause de sa vaste connaissance du réseau universitaire québécois. En effet, il avait étudié à l'Université du Québec à Montréal, travaillé à l'Université du Québec à Chicoutimi et à l'Université du Québec en Abitibi.

À son arrivée à l'Université de Sherbrooke en 1993, un de ses premiers gestes fut d'agir comme agent de liaison entre la Faculté d'administration et le programme de maîtrise en ingénierie offert par la Faculté de génie, programme auquel était associé le professeur Richard Thibault.

Pour accomplir son mandat, l'Institut a recours à plusieurs moyens ou activités parmi lesquels on retrouve :

a)une semaine (qui est devenue une quinzaine) de l'entrepreneuriat au cours de laquelle des conférences, ateliers et autres manifestations présentent l'entrepreneuriat sous toutes ses formes;

b)des journées thématiques «Partir en affaires en sciences et en technologie» à chacune desquelles participent une centaine de personnes, dont la majorité proviennent du génie, des sciences, de la médecine ou de la géographie, selon le cas [3];

c)des cours sur l'entrepreneuriat, sur l'entrepreneuriat technologique et sur le travail autonome, offerts à des clientèles des Facultés d'administration, de génie, des sciences (informatique), de médecine (sciences infirmières) et de lettres et sciences humaines;

d) un Club d'entrepreneurs étudiants;

e) un concours «De l'idée au plan d'affaires»;

f) un Camp d'été international pour jeunes entrepreneurs [4].

Un programme de mentorat est en voie de conception et réunira des étudiants désireux de lancer leur propre entreprise et des personnes ayant déjà réussi en affaires et désireuses de faire profiter les jeunes promoteurs de leur vaste expérience.

Dans son fonctionnement, l'Institut s'appuie sur un Comité de direction composé du directeur de l'Institut et d'un représentant de chaque faculté où l'on retrouve un intérêt pour l'entrepreneurship, alors que son orientation à long terme repose sur les conseils prodigués par un Comité d'orientation composé du directeur de l'Institut et de personnes du milieu.

Depuis trois (3) ans, le financement de l'Institut provient de la Faculté d'administration et de Développement économique Canada (organisme du gouvernement fédéral canadien). De plus, certaines de ces activités reçoivent une aide financière ad hoc de sources diverses, telle que la Banque Royale du Canada.

---

1 Au Québec, les études préparant à la profession d'ingénieur se déroulent dans des écoles ou facultés de génie qui sont des établissements universitaires. Ces études sont couronnées par un baccalauréat en ingénierie délivré par une université alors que le titre professionnel d'ingénieur et le permis d'exercice de la profession est délivré par l'Ordre des ingénieurs du Québec.

2 Les Gouverneurs de la Faculté d'administration sont des personnes qui contribuent financièrement au développement de la Faculté par le biais de la Fondation de recherche en administration de l'Université de Sherbrooke (FRAUS).

3 Jusqu'à maintenant, des journées ont été organisées sur les thèmes suivants : informatique, ingénierie, environnement et télédétection.

4 Offert pour la première fois au cours de l'été 1999.

1.3 Le Centre régional d'entrepreneurship (CRE)

Incubateur technologique créé en 1993 à la suite de l'expression d'une volonté du milieu, le CRE existe pour encadrer de jeunes promoteurs désireux de lancer leur propre entreprise technologique dans la région de l'Estrie.

Dirigé depuis 1994 par Madame Hélène L. Beaulieu, ce centre valide l'idée et la technologie de l'entrepreneur, évalue ses qualités de gestionnaire, l'assiste dans une étude de marché et une planification financière, l'accompagne dans la rédaction d'un plan d'affaires, le soutient dans ses démarches pour l'obtention de son premier financement, l'initie au fonctionnement d'une entreprise et, finalement, le conseille durant les deux (2) années qui suivent l'obtention de ce premier financement.

Pour accomplir son mandat, le CRE a développé divers outils qui amènent les entrepreneurs à faire une autoévaluation de leurs savoirs et savoir-faire et à réfléchir d'une façon systématique et stratégique sur les différentes facettes de leur projet d'affaires.

Après une centaine d'heures de discussion avec son conseiller scientifique, l'entrepreneur présente son projet à un comité d'évaluation composé de la directrice générale et de représentants du conseil d'administration du CRE, de représentants d'institutions financières, d'un professeur de l'Université de Sherbrooke et d'un expert du domaine auquel se rattache le projet de l'entrepreneur.

Le conseil d'administration du CRE se compose d'entrepreneurs, de professionnels (avocats, comptables, ingénieurs), de représentants d'institutions financières et d'organismes du milieu et, enfin, de représentants d'établissements d'enseignement de la région.

Le financement du CRE provient de plusieurs sources : Développement Économique Canada, le Ministère de l'Industrie et du Commerce, la Société (de capital de risque) Innovatech du Sud du Québec et la Société de Développement Économique de la Région Sherbrookoise (SDÉRS). Les entrepreneurs peuvent, sous certaines conditions, bénéficier d'aides financières dont le montant et la source sont très variés.

Les entrepreneurs qui s'adressent au CRE proviennent de tous les milieux, mais plusieurs ont obtenu un grade de 1er, 2e ou 3e cycle de l'Université de Sherbrooke (Facultés des sciences, de génie et de médecine). Ces entrepreneurs doivent obtenir une attestation de l'Université à l'effet que cette dernière leur cède tous les droits qu'elle pourrait avoir sur les résultats des travaux qu'ils ont exécutés dans le cadre de leurs études ou, à la rigueur, ils doivent obtenir une licence (selon des conditions à définir) leur permettant d'aller de l'avant avec leur projet d'affaires. La politique de l'Université de Sherbrooke en cette matière diffère sensiblement selon le cycle des études durant lequel les travaux ont été exécutés.

Dans son plus récent plan de développement, le CRE a mis l'accent sur la conclusion d'ententes de partenariat avec divers organismes ou institutions (dont l'Université de Sherbrooke) d'où peuvent provenir des projets d'affaires technologiques.

Au fil des années, le profil des entrepreneurs encadrés par le CRE a changé et leurs besoins en espaces de R&D situés à proximité du CRE ont diminué sensiblement. Voilà pourquoi, en 1999, le CRE a délaissé ses premiers locaux pour emménager dans des espaces plus petits, offerts par la SDÉRS et situés au centre-ville de Sherbrooke. Il est ainsi devenu un Centre d'entrepreneurship technologique virtuel offrant des services intégrés.

2. L'EXPERIENCE

2.1 Nature et environnement

L'expérience s'est déroulée dans le cadre d'une activité pédagogique intitulée *Projet Intégrateur et Lancement d'Entreprise* (PILE) à laquelle se sont inscrits les finissants du programme de baccalauréat en génie informatique qui le désiraient. Cette activité visait à donner aux étudiants participants un environnement de travail correspondant à celui qui prévaut dans une entreprise qui développe un nouveau produit.

Le nom de cette activité est composé de deux (2) éléments bien distincts. L'expression "Projet Intégrateur" dénote que les étudiants doivent participer à la conception et à la réalisation d'un produit informatique en faisant appel aux connaissances et aux compétences acquises dans plusieurs autres cours suivis antérieurement alors que l'expression "Lancement d'Entreprise" se réfère au fait qu'en parallèle avec le développement de leurs produits, les étudiants doivent préparer le lancement d'une entreprise technologique dont la raison d'être est la commercialisation du produit de leurs travaux de conception.

L'équipe de professeurs responsable de l'encadrement des étudiants était, en moyenne, composée de quatre ingénieurs-professeurs experts sur le plan technologique, d'un ingénieur-professeur responsable de l'entrepreneurship technologique et des dimensions économiques de l'ingénierie. Elle était complétée par la présence de la directrice générale du Centre régional d'entrepreneurship, spécialiste en gestion et en finance, qui possède plusieurs années d'expérience dans l'enseignement de l'entrepreneurship et dans l'encadrement d'entrepreneurs technologiques.

Les étudiants inscrits à l'activité étaient des finissants du programme de baccalauréat en génie informatique qui avaient déjà accumulé quatre-vingt-dix (90) des cent vingt (120) crédits requis par leur programme d'études. Par surcroît, puisque leur programme d'étude fait appel au régime coopératif (enseignement par alternance), ils avaient déjà effectué trois (3) stages en entreprise de quatre (4) mois chacun (voir figure 1).

1994	1995			1996			1997			1998		
Aut.	Hiv.	Été	Aut.	Hiv.	Été	Aut.	Hiv.	Été	Aut.	Hiv.	Été	Aut.
S1	S2	Libre	S3	S4	T1	S5	T2	S6	T3	S7	T4	S8

Figure 1. Agencement des sessions d'études (Si) et des stages de travail (Tk)

2.2 Déroulement temporel de l'expérience de 1998

Durant l'année 1999, le projet PILE en est à sa troisième ($3^{ième}$) année d'existence et le déroulement temporel présenté à la présente section est celle de la 2^{e} offre, soit celle de l'année 1998 (figure 2.b). Ce choix provient du fait que l'expérience de 1998 est la plus récente à avoir été complétée et, pour illustrer le caractère dynamique de l'expérience, la section 3.3 présente les variations des offres de 1997 et de 1999 par rapport à celle de l'année 1998.

Cette expérience de l'année 1998 s'est déroulée sur une période de douze (12) mois, soit les deux (2) sessions d'études S7 et S8 séparées par le dernier stage en entreprise T4. Le stage n'avait aucun lien direct avec le projet PILE, mais on sait que les étudiants l'ont mis à profit pour faire avancer leur projet et, probablement, pour alléger leur dernière session d'études.

2.2.1 Session d'études de l'hiver 1998

Durant l'hiver 1998, les étudiants du projet PILE se sont inscrits à trois (3) cours obligatoires dont :

- GEI 450 *Projet de conception de logiciels*
- GIN 600 *Analyse économique en ingénierie*

ainsi qu'à deux (2) cours à option qui variaient d'un étudiant à l'autre.

Hiver '97	Été '97	Automne '97
Discussions préliminaires avec étudiants GIN600 Analyse économique en ingénierie	Stage en entreprise	GIN950 Projet de spécialité I GIN955 Projet de spécialité II

Figure 2.a

Hiver '98	Été '98	Automne '98
GEI450 Projet de conception de logiciel GIN600 Analyse économique en ingénierie	Stage en entreprise	GIN950 Projet de spécialité I GIN955 Projet de spécialité II INS662 Développement d'affaires

Figure 2.b

Hiver '99	Été '99	Automne '99
GEI450 Projet de conception de logiciel GIN600 Analyse économique en ingénierie INS664 Développement d'affaires I	Stage en entreprise	GIN950 Projet de spécialité I GIN955 Projet de spécialité II INS665 Développement d'affaires II

Figure 2.c

Figure 2 _ Nature et répartition des activités pédagogiques

C'est dans le cadre du cours GEI 450 *Projet de conception de logiciels* que les étudiants du projet PILE ont :

a) acquis des notions théoriques en conception de logiciels et en gestion de projets informatiques;

b) choisi le logiciel dont ils feraient la conception et qui serait (théoriquement, tout au moins) commercialisé à la fin de leurs études;

c) établi les spécifications que le logiciel devait respecter;

d) planifié les étapes du développement du logiciel;

e) commencé la réalisation du produit;

f) fait une présentation orale et écrite de leur projet devant leurs condisciples et un sous-ensemble des professeurs du Département de génie électrique et de génie informatique.

Il est à noter que tous les étudiants inscrits au cours GEI 450 avaient un travail de conception à exécuter, mais ce dernier pouvait s'échelonner sur les quatre (4) mois de la session d'hiver 1998 ou sur les huit (8) mois que durent les sessions d'hiver et d'automne 1998. Les projets de quatre (4) mois ne pouvaient constituer un projet PILE et, parmi les projets de huit (8) mois, seuls ceux qui, après la présentation écrite et orale, étaient jugés suffisamment prometteurs, se voyaient accorder le statut de projet PILE et la permission de continuer. Les autres projets dont la durée initialement prévue était de huit (8) mois, c'est-à-dire ceux n'ayant pas franchi avec succès l'étape de l'évaluation à la fin de la session d'hiver, se voyaient transformés en projets de quatre (4) mois et se terminaient prématurément.

Pour sa part, le cours GIN 600 est un cours obligatoire pour tous les étudiants de baccalauréat en ingénierie de la Faculté de génie. Il vise essentiellement à développer chez les étudiants l'habileté à préparer, à lire et à analyser les états financiers d'une entreprise manufacturière ainsi que la capacité d'effectuer des analyses de rentabilité de projets d'ingénierie et ce, avant et après impôts et dans un contexte où l'inflation est présente ou non. Dans ce cours, les étudiants du

projet PILE se sont vus confier, comme devoir, la programmation de chiffriers électroniques à l'aide desquels l'analyse de rentabilité de leurs projets d'affaires serait effectuée à la session d'études subséquente.

2.2.2 Stage d'été

Le stage d'été n'avait aucun lien imposé avec le projet PILE, mais on peut toutefois affirmer que :

a) les étudiants l'ont utilisé pour travailler à leur projet PILE et, pour ce faire, ils ont communiqué entre eux même s'ils étaient dispersés aux quatre coins de la province;

b) certains stages ont fait acquérir aux étudiants des connaissances et des compétences qui ont été bénéfiques pour le déroulement ultérieur du projet;

c) le logiciel à concevoir était près de l'orientation de carrière de certains étudiants. Ceux-ci ont tenté d'obtenir (et certains ont réussi) des stages qui les préparent à leur future carrière.

2.2.3 Session d'études de l'automne 1998

Durant la session de l'automne, les étudiants du projet PILE étaient inscrits aux cours obligatoires suivants :

- GEI 431 *Architecture des ordinateurs II*
- GIN 521 *Droit et ingénierie*

ainsi qu'à trois (3) cours qui ne sont pas normalement obligatoires mais deux (2) d'entre eux le devenaient pour les étudiants du projet PILE :

- GIN 950 *Projet de spécialité*
- INS 662 *Développement d'affaires*

Le cours-projet GIN 950 est habituellement suivi par les étudiants désireux de développer un esprit de synthèse et d'appliquer les connaissances acquises à l'intérieur du programme à la solution d'un problème de génie d'envergure moyenne. Dans ce cas-ci, le projet était le projet PILE et les étudiants ont :

a) rajusté (en début de session) les objectifs et les spécifications de leurs projets;

b) réalisé la conception de chacun des modules du produit;

c) testé chacun des modules;

d) effectué l'intégration des différents modules;

e) testé le logiciel global;

f) rédigé la documentation (pour la publicité et pour l'usager)

Pour sa part, le cours INS 662 vise plusieurs objectifs que l'on peut résumer ainsi :

a) objectif général : rendre l'étudiant capable de concevoir et de bâtir son plan de développement d'affaires dans la perspective du démarrage d'une nouvelle entreprise technologique ou dans celui de la continuité d'une P.M.E. technologique déjà existante;

b) objectifs particuliers : amener l'étudiant à comprendre les dimensions stratégiques d'un projet d'affaires technologique;

rendre l'étudiant capable d'évaluer l'équipe entrepreneuriale et les marchés, de préparer le plan des opérations et le plan des ressources humaines et d'établir les besoins financiers de l'entreprise.

Ce cours a été dispensé conjointement par la directrice du Centre Régional d'Entrepreneurship et par le professeur Richard Thibault et il faisait appel à des leçons magistrales et à des séances de travaux pratiques axés sur les projets des équipes d'étudiants. En résumé, on peut dire qu'il s'agit d'un cours de plan d'affaires relativement classique, à la différence près qu'il est adapté au lancement d'une entreprise technologique et qu'il accorde une grande importance aux connaissances et aux compétences spécifiques et distinctives des entrepreneurs ainsi qu'au volet R&D des activités de la future entreprise.

À la fin du trimestre d'automne, les étudiants ont effectué une présentation orale et écrite de leur projet devant un auditoire composé de leurs confrères (de la même promotion ou ceux qui

sont moins avancés dans leurs études), de professeurs du Département et de gens de l'extérieur de l'Université, notamment des représentants de Sociétés de capital de risque.

2.3 Variations par rapport à l'expérience de 1998

Pour faciliter l'analyse des résultats (section 4), il convient de préciser ici les modifications qui ont été progressivement apportées au projet PILE. L'offre de 1998 ayant été présentée à la section 3.2, elle devient la référence par rapport à laquelle sont présentés les éléments distinctifs des offres de 1997 et de 1999.

1ère expérience (1997)

La première offre du projet PILE (offre de 1997) se distinguait sensiblement de celle qui l'a suivie.

En 1997, la presque totalité du travail des étudiants a été exécutée au cours de la dernière session d'études, soit la session d'automne 1997. Les discussions préalables avec les étudiants s'étaient déroulées à la fin de la session d'hiver 1997 et les étudiants avaient profité de leurs stages d'été pour réfléchir à la pertinence de participer à l'expérience.

Ceux qui, au début de l'automne 1997, avaient décidé de ne pas s'inscrire au projet PILE ont pu s'inscrire à deux cours à option qui ont été mis à leur disposition alors que ceux ayant opté pour le projet PILE se sont inscrits à deux cours-projets de trois (3) crédits chacun (GIN 950 *Projet de spécialité I* et GIN 955 *Projet de spécialité II*).

Il n'y eut qu'un seul projet et le travail technique fut confié à quatre (4) équipes, chacune travaillant sur un module du produit. Le travail associé à la préparation du plan d'affaires était confié à une 5e équipe.

La préparation du plan d'affaires ne faisait pas l'objet de cours magistraux et les étudiants ont acquis leur formation en discutant avec une conseillère de l'Institut d'Entrepreneuriat de l'Université de Sherbrooke et le professeur du Département de génie électrique et de génie informatique responsable de l'entrepreneurship technologique.

3e expérience (1999)

La seule différence entre la 2ième et la 3ième offre du projet PILE se situe au niveau du cours INS 662 *Développement d'affaires* qui, pour la 3ième offre, a été scindé en deux parties: la première, d'un crédit (15 heures de leçons magistrales), a été offerte durant l'hiver 1999 et la seconde, de deux (2) crédits (30 heures de leçons magistrales), a été dispensée au cours de l'automne 1999 (figure 2.c).

3. ANALYSE DES RESULTATS

Cette section présente le résultat de l'analyse de l'expérience de l'enseignement de l'entrepreneurship technologique. Sont donc exclus tous les commentaires associés à l'enseignement du design lui-même et ceux-ci feront probablement l'objet d'une communication ultérieure.

3.1 La participation des étudiants

La participation des étudiants au projet PILE peut être résumée à l'aide du tableau T1.

	1997	**1998**	**1999**
Nb de finissants	29	42	64
Nb de participants	25	27	19
% de participation	86%	64%	30%
Nb de projets	1	2	2

Tableau T1 _ Participation des étudiants au projet PILE

La décroissance de la participation des étudiants (en nombre absolu ou en pourcentage) n'apparaît pas aux auteurs comme une indication de la piètre qualité de l'expérience ou de la disparition à plus ou moins brève échéance de l'intérêt des étudiants à l'endroit de

l'entrepreneurship. Au contraire, une participation de trente pour cent (30%) est bien au delà de la proportion d'entrepreneurs que contient un échantillon de population (entre 5% et 10%). Cette décroissance est plutôt due à la disparition de la curiosité initiale des étudiants à l'endroit d'une nouvelle activité pédagogique, à la constatation que le projet PILE exige une quantité de travail de beaucoup supérieure à l'estimation initiale qu'en avaient faite les étudiants (cette vérité n'est pas tellement appréciée par des étudiants engagés dans leur dernière session d'études et préoccupés par la recherche d'un emploi permanent), et par le sérieux avec lequel les professeurs ont attribué les notes aux étudiants, l'un de ceux-ci ayant même reçu un échec (événement peu fréquent dans une classe de finissants d'une institution qui est très sévère lors de la sélection de ses étudiants de 1ère année.

3.2 Les retombées

Quant aux retombées du projet PILE, elles sont importantes et variées mais différentes pour les étudiants et pour les professeurs.

Les participants étudiants ont indiqué qu'ils ont maintenant une plus grande habileté à travailler en équipe, une plus grande sensibilisation à l'importance de bien communiquer par écrit et oralement et une vision plus claire du potentiel qu'offre l'entrepreneurship technologique comme orientation de carrière. De plus, ils sont convaincus d'avoir acquis une meilleure formation en conception de produits puisqu'ils ont effectué une plus grande intégration de leurs connaissances et travaillé sur des problèmes et des produits réels et qu'ils ont dû tenir compte d'une façon explicite des besoins des clients (utilisations envisagées du produit, nécessité de rédiger une documentation complète et de qualité, prix abordable). Toutefois, ils s'empressent d'ajouter que le travail à accomplir était énorme et mal réparti dans le temps et, parfois, entre les équipes ou les membres d'une même équipe et que l'évaluation faite, par les professeurs, du travail de chaque membre d'une équipe ne reflétait pas toujours la réalité.

Pour leur part, les professeurs ont mentionné que l'expérience avait augmenté leur habileté à travailler en équipe et à diriger des équipes d'étudiants, leur avait fourni un contact plus intime avec les étudiants et fait acquérir une meilleure connaissance de ces derniers (façons dont ils pensent, abordent les problèmes, communiquent entre eux, gèrent leur temps, ...), les avait incités à adapter aux étudiants d'aujourd'hui des méthodes et approches pédagogiques développées pour les étudiants d'hier, avait constitué un premier contact avec une activité pédagogique faisant intervenir la science, la technologie, des facteurs économiques et l'entrepreneurship technologique et, finalement, avait fait germer dans leur esprit de meilleures et de plus nombreuses idées à exploiter lors de l'imminente révision des programmes de baccalauréat en génie électrique et de baccalauréat en génie informatique. Par ailleurs, ils admettent avoir dû ajuster à la baisse leurs attentes (comme les étudiants, ils avaient péché par excès de confiance) et avoir trouvé difficile d'adopter un rôle de facilitateur, rôle plus passif que dans les activités pédagogiques traditionnelles qui font appel aux leçons magistrales.

Au niveau de la nature des projets et de la création d'emplois et du démarrage d'entreprises technologiques, le projet PILE a produit les retombées suivantes.

En 1997, il fut question d'un seul projet suggéré par les professeurs, et ce dernier consistait à concevoir un environnement de développement de microcontrôleurs programmables en Java[1]. Ce fut un demi-succès sur le plan technologique, mais il ne donna naissance à aucune activité commerciale.

En 1998, un premier projet fut soumis par les étudiants et il fut retenu :

concevoir et réaliser un produit informatique (logiciel ou matériel) qui accélérerait le traitement de certains types de données. En avril 1998, ce projet n'ayant pas conduit à l'identification d'un produit suffisamment précis pour espérer une commercialisation ultérieure, il fut terminé prématurément et n'eut pas de suite l'automne suivant.

Un second projet fut soumis par les étudiants, soit :

[1] Il s'agit des microcontrôleurs de la famille M683XX de Motorola.

la conception d'un jeu vidéo. Ce projet fut refusé par les professeurs et, d'un commun accord, il fut remplacé par la conception d'un moteur de jeux vidéo. Les treize (13) étudiants de ce projet ont réussi d'une façon remarquable. Présentement, deux (2) d'entre eux sont encadrés par le Centre Régional d'Entrepreneurship. Le 30 juin 1999, ils ont soumis leur plan d'affaires à la société de capital de risque Innovatech Sud du Québec. Parmi les onze (11) autres membres, six (6) sont au service de Microsoft à Seattle et ils ont quitté le Québec en disant qu'ils reviendraient dans cinq (5) ou six (6) ans pour créer leur propre entreprise.

En 1999, mis à part le projet de provenance industrielle qui dut finalement être abandonné, les deux (2) projets retenus avaient été soumis par les étudiants. Le premier concerne la conception et la réalisation d'un système intelligent d'acquisition et de contrôle de signaux pour application en reconnaissance, en authentification et en reproduction d'images ou de voix, alors que le second a trait à la conception et à la réalisation d'un système générique de gestion de ressources conduisant à des applications telles que les systèmes de réservation, les systèmes d'inventaires et les systèmes distribués. L'avenir dira si ces projets se transformeront en de nouvelles entreprises technologiques.

3.3 Les lacunes ou difficultés

Depuis son lancement en 1997, des lacunes ou difficultés particulières de l'expérience pédagogique PILE ont été identifiées et certaines d'entre elles ont été comblées ou levées.

La première difficulté était associée à la préparation du plan d'affaires.

Lors de la première expérience (1997), la préparation du plan d'affaires avait été confiée à une équipe de quatre (4) étudiants et il leur revenait de discuter avec les équipes dites techniques pour recueillir les éléments dont ils avaient besoin pour exécuter leur mandat. La répartition des étudiants entre les diverses équipes ayant été faite sur une base volontaire, l'équipe du plan d'affaires s'est retrouvée constituée des étudiants qui étaient probablement les moins férus de technologie et, de ce fait, ils ont eu peu d'échanges avec les équipes techniques ou, si de tels échanges ont eu lieu, ils n'étaient pas assez intenses pour que le plan d'affaires reflète la réalité technologique. Réciproquement, certains des membres des équipes techniques n'étaient pas très motivés à l'endroit du plan d'affaires et n'ont pas investi beaucoup d'efforts dans l'acquisition d'une formation dans ce domaine.

Ce constat a conduit les responsables de la dimension entrepreneurship de l'expérience de 1998 à recommander que l'ampleur du projet PILE soit augmentée de cinquante pour cent (50%) (pour ainsi passer de six (6) à neuf (9) crédits universitaires) afin de permettre la mise sur pied d'un cours formel de plan d'affaires et que chaque étudiant soit appelé à travailler au plan d'affaires de son équipe.

La deuxième difficulté provenait d'un mauvais synchronisme entre la progression des dimensions techniques des projets étudiants et la progression de la préparation du projet d'affaires.

En 1998, le produit avait été choisi au cours de la seconde moitié de la session d'hiver et le cours traitant du développement d'affaires était donné à la session d'automne 1998. Or, la première étape de ce cours amène l'étudiant à se pencher sur ses savoirs et ses savoir-faire qui le caractérisent et qui le rendent différent des autres entrepreneurs et cette réflexion peut même avoir un impact sur le choix du produit qu'il convient de fabriquer en premier.

Voilà pourquoi le cours INS 662 *Développement d'affaire*s (3 crédits) a été scindé en deux (2) parties pour l'expérience de 1999. La première partie, d'un (1) crédit, a été offerte le plus tôt possible durant l'hiver 1999 (26 janvier - 16 février) alors que la seconde partie, de deux (2) crédits, est offerte à l'automne 1999.

Les commentaires que les responsables du cours INS 662 ont reçus des étudiants à la fin de février 1999 indiquent que la séparation du cours en deux (2) parties et le fait que l'offre de la première partie fut très hâtive se sont avérés être une heureuse décision. En effet, selon plusieurs étudiants, le cours a fait ressortir les liens qu'il y a entre les connaissances et les compétences distinctives des entrepreneurs d'une part et, d'autre part, l'entreprise et ses produits.

Une troisième difficulté résidait au niveau de l'évaluation des apprentissages des étudiants.

Alors que les étudiants doivent travailler en équipe et, dans ce contexte, soumettre des travaux d'équipe, l'Université doit attester que chaque étudiant a atteint les objectifs de l'activité pédagogique. Cette situation est différente de celle qui prévaut dans les entreprises où les ingénieurs travaillent en équipe et où le travail est réparti entre les membres de l'équipe sans que chacun de ceux-ci ne soit tenu, à la fin du projet, de maîtriser la totalité du travail accompli par chacun de ses coéquipiers.

Cette difficulté n'a pas encore été résolue d'une façon globale et satisfaisante. Des approches différentes utilisées dans le projet PILE ou dans d'autres activités pédagogiques du Département de génie électrique et génie informatique sont les suivantes:

a) la soumission, par les étudiants, de rapports d'étape personnels et hebdomadaires;

b) la soumission de rapports d'équipe et l'obligation pour quelques signataires du rapport (tirés au sort) de subir un examen (oral ou écrit) sur le contenu du rapport;

c) la soumission de rapports d'équipe et, en vue de la détermination de la note individuelle des membres de l'équipe, modulation de la note associée à ce rapport selon l'évaluation que fait chaque membre de l'équipe de l'ampleur et de la qualité de la contribution de chacun des autres membres de l'équipe à la préparation dudit rapport.

La quatrième et dernière difficulté est associée au processus de choix des projets et elle peut se décomposer en quelques éléments.

En 1997, le projet avait été soumis par un professeur alors que, l'année suivante, les projets provenaient des étudiants. Même s'il semble admis que les étudiants affichent une motivation plus grande s'ils travaillent sur un projet qu'ils ont eux-mêmes choisi, il est également reconnu que les étudiants sous-évaluent parfois l'ampleur du travail à accomplir et qu'ils voient leur motivation chuter si les objectifs initiaux apparaissent tout à coup impossibles à atteindre. L'expérience des auteurs indique qu'il est préférable de laisser aux étudiants la possibilité de soumettre leur projet avec, toutefois, la possibilité que les professeurs puissent exercer un droit de veto.

En 1999, il a été décidé de solliciter des suggestions de projets auprès de l'industrie, le but étant d'augmenter la pertinence de l'expérience. Dans cette optique, une importante entreprise de Montréal a été approchée, sans toutefois que cette démarche conduise à un projet retenu par les étudiants. L'idée apparaît toujours intéressante et elle sera reprise l'an prochain.

Toutefois, il faut tenir compte de quelques éléments importants. D'abord, il est certain que des projets de provenance industrielle augmentent la pertinence des travaux des étudiants, mais ils peuvent diminuer la motivation de ces derniers au même titre que les projets soumis par les professeurs.

Sur le plan temporel, les délais que doivent respecter les entreprises peuvent être difficilement conciliables avec ceux de l'Université et les discussions préliminaires avec les entreprises doivent être entamées bien avant le début projeté du projet PILE, car elles peuvent s'avérer longues. Ces discussions avec les entreprises doivent porter, entre autres choses, sur la propriété industrielle et sur les rôles respectifs de l'entreprise et de l'Université à l'endroit des coûts et de l'encadrement des étudiants. Au sujet du premier de ces deux (2) points, il est normal que les entreprises se réservent la propriété intellectuelle (surtout si elles défraient la totalité des coûts des projets qu'elles ont soumis) ainsi que le droit d'exploiter les résultats des projets dans les domaines qui leur sont stratégiques. Toutefois, puisque l'objectif est d'encourager l'entrepreneurship, il faut absolument que les entreprises acceptent d'accorder aux futurs entrepreneurs que sont les étudiants, une licence d'exploitation dans d'autres domaines.

Finalement, il n'existe pas de formule miracle pour déterminer où, dans l'entreprise, les professeurs doivent s'adresser en premier lieu pour obtenir des suggestions de projets à soumettre aux étudiants : vice-président à la recherche ou à la production, ingénieur de recherche ou de production, personne entretenant déjà des liens avec l'Université tel un ancien de la Faculté, responsable de la gestion du personnel. L'expérience démontre toutefois que cette question nécessite d'être soigneusement étudiée avant que les premiers pas ne soient franchis.

CONCLUSION ET PROSPECTIVE

Comme premier élément de conclusion, les auteurs n'hésitent pas à affirmer que l'expérience tentée à Sherbrooke est franchement positive.

Tout d'abord, en trois (3) ans, un total de soixante-et-onze (71) étudiants se sont inscrits au projet PILE et ont bénéficié d'une occasion privilégiée d'intégrer différentes facettes de leur formation d'ingénieur (conception en génie informatique, contraintes économiques en ingénierie et entrepreneuriat technologique). Cette situation a de plus constitué un excellent laboratoire pour les professeurs qui abordent présentement la réforme des programmes de 1er cycle et qui désirent les appuyer sur l'approche pédagogique appelée "apprentissage par projets".

Par ailleurs, l'expérience de 1999 étant laissée de côté puisqu'elle n'est pas encore terminée, on constate qu'une équipe PILE sur trois (3) a effectivement conduit à un démarrage d'entreprise technologique; les promoteurs ont quitté l'emploi permanent qu'ils avaient obtenu au terme de leurs études (décembre 1998) et ils consacrent présentement la totalité de leurs efforts à la préparation du plan d'affaires qu'ils prévoient soumettre à une société de capital de risque au cours du présent automne.

De plus, l'expérience a permis d'une part de resserrer les liens entre trois (3) intervenants au dossier de l'entrepreneuriat dans la région, soit la Faculté de génie et l'Institut d'entrepreneuriat de l'Université de Sherbrooke ainsi que le Centre régional d'entrepreneurship et, dautre part, de signaler aux autres intervenants que la concertation et la collaboration sont possibles et, surtout, profitables.

Finalement, le projet a prouvé aux personnes et aux organismes qui financent les infrastructures destinées à développer l'entrepreneuriat, que leurs contributions financières ont produit des retombées positives et visibles.

Un deuxième élément de conclusion, qui touche à la prospective celui-là, est la ferme conviction des auteurs que l'expérience vécue peut être prolongée, améliorée et, surtout, transposée dans d'autres milieux et à d'autres groupes d'étudiants. Cette transposition nécessite l'existence de conditions au niveau microscopique (au sein de l'institution qu'est l'Université de Sherbrooke) et au niveau macroscopique (dans la région sherbrookoise et la province de Québec). Les conditions énumérées dans les lignes qui suivent ne sont pas exhaustives mais elles apparaissent aux auteurs comme réalistes et efficaces.

Au niveau microscopique, l'entrepreneuriat technologique fleurira dans une école d'ingénieurs ou dans toute autre institution d'enseignement, si l'établissement inclut le développement de l'entrepreneuriat dans ses axes de développement et s'il est clair pour tous que cette inclusion est appuyée d'une façon explicite et sans réserve aucune par la direction de l'établissement.

Il faut également qu'à chaque programme de formation dans lequel on veut développer l'entrepreneuriat soit associée une personne qui accepte avec enthousiasme de porter le flambeau et de piloter le dossier. Cette nécessité découle du fait que l'entrepreneuriat a toujours été presque totalement absent des universités et son développement est en compétition avec celui d'autres dimensions tels la mondialisation de l'économie et de la profession d'ingénieur, les aspects humains de l'ingénierie, le design ou la conception, de même que les récentes découvertes en sciences et en technologie.

De plus, il faut qu'au sein d'un programme, il existe une concertation entre plusieurs intervenants afin qu'il soit possible d'utiliser une approche intégrée. Par approche intégrée, on entend la greffe de l'entrepreneuriat (activité nouvelle) sur un substrat qui existe déjà et qui est dynamique. Dans le cas de l'expérience rapportée dans la présente communication, l'entrepreneuriat a été greffé sur un substrat comprenant un cours de conception de logiciel, un cours d'analyse économique, et une activité de conception importante (6 crédits).

Ensuite, il faut rendre publics les résultats obtenus dans un programme de formation et, selon la théorie des petits pas, tenter de faire essaimer l'expérience vers un autre programme. Dans le cas du projet PILE, l'essaimage normal et planifié par les auteurs prévoit d'abord une extension de l'expérience aux étudiants du programme de baccalauréat en génie électrique puis à ceux des autres programmes de premier cycle de la Faculté de génie (génie mécanique, génie civil et génie chimique). Devraient ensuite suivre des percées à la Faculté des sciences (baccalauréats

en chimie, biologie, physique, informatique) et à la Faculté de médecine, percées qui devraient donner naissance à des projets auxquels participeraient des étudiants de plusieurs disciplines ou champs d'études.

Les étapes mentionnées à l'alinéa précédent devraient être franchies en même temps que sont mises en place des conditions favorables au développement de l'entrepreneuriat au niveau des études de maîtrise et de doctorat. Les préalables du succès de cette tentative sont la sensibilisation individuelle de chaque professeur-chercheur au bien-fondé de la valorisation des résultats de la recherche, l'inclusion d'une activité pédagogique axée sur l'entrepreneuriat technologique dans les programmes de 2e et de 3e cycles et l'existence d'une politique en matière de propriété intellectuelle qui soit souple, nuancée et visionnaire.

Au niveau macroscopique, le développement de l'entrepreneuriat technologique nécessite la présence de plusieurs éléments.

Tout d'abord, il faut qu'une région soit dotée d'organismes voués au développement économique en général et à celui de l'entrepreneuriat en particulier. Il faut de plus que certains de ces organismes disposent de fonds qu'ils consentent à investir dans l'entrepreneuriat, sans exiger de retombées à court terme ... et cette contrainte est d'autant plus lourde que le long terme politique est du même ordre de grandeur que le court terme du développement économique d'une région. Finalement, les personnes membres de ces organismes doivent le devenir à cause de leurs compétences, de leur vision et de leur compréhension des caractéristiques de la nouvelle économie.

Dans un autre ordre d'idée, ces organismes doivent avoir des mandats qui ne se chevauchent pas et qui sont respectés par tous les intervenants. La responsabilité de voir à ce que ces contraintes soient respectées aurait avantage à être assumée par les bailleurs de fonds puisque, de plus en plus, leurs disponibilités financières sont restreintes et soumises à des impératifs de rentabilité.

Toujours sur le plan financier, un problème important doit être résolu: celui de l'immense difficulté éprouvée par les entrepreneurs dans leurs tentatives d'obtenir des fonds qui assureront leur subsistance et celle de leur entreprise en formation au tout début du processus entrepreneurial. À ce stade du processus, les banques et même les sociétés de capital de risque trouvent prématuré de devenir partenaires et bon nombre de projets doivent être abandonnés. Il faut toutefois dire à la décharge de ces institutions que les besoins financiers d'une nouvelle entreprise technologique sont souvent importants surtout si la faisabilité technique n'a pas encore été démontrée et s'il faut construire un prototype. À qui revient la responsabilité de créer un tel fonds? La réponse n'est pas évidente et elle dépend de chaque région.

La région doit par surcroît pouvoir apporter aux entrepreneurs une aide et un encouragement additionnels sous la forme d'un réseau de mentors dont la tâche est d'assister l'entrepreneur, de le conseiller sur les étapes à franchir, sur l'ordre dans lequel ces étapes doivent être franchies, de l'assister dans ses premiers pas en matière de prises de décisions, et de l'initier au processus de gestion.

Finalement, le développement de l'entrepreneuriat technologique dans une région bénéficiera d'un rapprochement, d'une part, du milieu et des organismes qui le composent et, d'autre part, des institutions d'enseignement desquelles sont susceptibles de provenir des idées et des projets d'affaires prometteurs.

LES AUTEURS

Richard Thibault, détenteur d'un doctorat de 3e cycle en automatique de l'Université de Paris, a été successivement professeur chercheur, secrétaire, vice-doyen à la recherche et doyen à la Faculté de génie de l'Université de Sherbrooke. Il consacre maintenant la majorité de ses efforts à l'entrepreneuriat technologique, aux dimensions non technologiques de l'ingénierie (dont la dimension économique) et à l'évaluation de programmes de formation.

Email : richard.thibault@gel.usherb.ca

Hélène Beaulieu a travaillé 4 ans à la Banque de développement du Canada à titre de conseillère en gestion avant d'obtenir un MBA de l'Université de Sherbrooke. Elle occupe présentement le poste de directrice générale du Centre régional d'entrepreneurship de la région

de l'Estrie dont la mission est d'encadrer les promoteurs désireux de lancer leur entreprise technologique. Elle a enseigné l'entrepreneuriat au Collège de Sherbrooke pendant 10 ans et a été associée en 1998 et 1999 à l'expérience décrite dans cette communication.

Email : cre@abacom.com

Sylvie Laferté travaille depuis 1985 dans le domaine de l'entrepreneuriat et du démarrage d'entreprise. Auteure de plusieurs bestsellers en entrepreneuriat et en travail autonome, elle détient une maîtrise en gestion des PME de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle a été conseillère et chargée de cours à l'Institut d'entrepreneuriat de l'Université de Sherbrooke et est présentement inscrite au programme de DBA à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle a été associée au Projet PILE lors de la première expérience en 1997.

Email : sylvie_laferte@concepta.com

Gilles Saint-Pierre est professeur de management et directeur de l'Institut d'entrepreneuriat de l'Université de Sherbrooke. Détenteur d'un doctorat en gestion de l'Université de Montpellier, il est fondateur de la revue Organisation et auteur de plusieurs communications scientifiques et de plusieurs communications de vulgarisation dans le domaine de l'entrepreneurship et du travail autonome.

Email : gstpierre@adm.usherb.ca

BIBLIOGRAPHIE

1) THIBAULT, Richard _ L'entrepreneuriat, la PME et la formation dispensée par la Faculté des sciences appliquées de l'Université de Sherbrooke, rapport interne, janvier 1995, 80 p.

2) FORTIN, Paul-A _ Devenez entrepreneur; Publications TRANCONTINENTAL inc. et LES PRESSES DE L'UNIVERSITÉ LAVAL, ISBN 2-7637-7234-X et ISBN 2-921030-42-X, 1992, 360 p.

3) BLAIS, Roger A., TOULOUSE, Jean-Marie _ Entrepreneurship technologique, 21 cas de PME à succès; Les éditions TRANSCONTINENTALES et Fondation de l'Entrepreneurship, ISBN 2-921030-44-6, 1992, 412 p.

4) BLAIS, Roger A. (Editor) _ Technological Entrepreneurship and Engineering in Canada; Canadian Academy of Engineering, ISBN 0-9682770-0-4, 1997, 234 p.

5)BELLEY, André; DUSSAULT, Louis; LAFERTÉ, Sylvie _ Comment rédiger son plan d'affaires, Les éditions TRANSCONTINENTALES et Fondation de l'Entrepreneurship, ISBN 2-89472-028-9 et ISBN 2-921681-68-4, 1996, 269 p.

6) BALLON, Marc _ Biz-Plan Contests: Texas Super Bowl; Inc, March 1998, p.37

7) BALLON, Marc _ Entrée to Riches: Winning At MIT; Inc, March 1998, p.42

8) BALLON, Marc _ CROSS-MARKETING: Breeding Technology Entrepreneurs in Iowa; Inc, March 1998, p.46

9) BALLON, Marc _ Stanford Preps for Silicon Valley; Inc, March 1998, p.48

10) BALLON, Marc _ STUDENTS AS INVESTMENTS : Professors Get Their Shares; Inc, March 1998, p.50

RESUMES DES AUTRES PRESENTATIONS

Lors de la manifestation de novembre, certains congressistes ont exprimé le désir de venir présenter leur expérience, sans pour autant forcément soumettre un texte. Ils ont été invités à résumer par écrit leurs propos, afin que ceux-ci puissent être restitués dans les actes. Les pages qui suivent reprennent ces résumés.

LE RAPPORT SUR LA FORMATION ENTREPRENEURIALE DES INGENIEURS ET SES CONSEQUENCES SUR LES ECOLES DES TELECOMMUNICATIONS

BERANGER Jacques, Directeur de la Prospective et de l'Organisation
Groupe des Ecoles des Télécommunications
Service d'Administration Générale
Email : Jacques.Beranger@enst.fr
46 rue Barrault
75634 PARIS CEDEX 13
Téléphone : 01 45 81 73 40
Télécopie : 01 45 81 81 64
Site des écoles : http:www.enst.fr - http:www.int-evry.fr - http:www.enst-bretagne.fr

Dans le cadre des préoccupations et orientations que le Ministre de l'Economie, des Finances et de l'Industrie avaient manifestées ou sur lesquelles il s'était engagé, et dans le sillage de certains travaux déjà accomplis, notamment à propos de l'innovation, le Secrétaire d'Etat à l'Industrie, M. Christian PIERRET a demandé en 1998 aux vice-présidents du Conseil Général des Mines et du Conseil Général des Technologies de l'Information, d'examiner, sur la base d'un éclairage tant national qu'international, de quelle façon les écoles d'ingénieurs dont il a la tutelle pourraient favoriser la création d'entreprise de croissance.

La présentation de cet état des lieux et de ces propositions, élaborée par Robert CHABBAL, ancien Directeur Général du CNRS, Fabrice DAMBRINE, Ingénieur en chef des Mines et moi-même, ont été présentés dans un rapport intitulé «Rapport sur la formation entrepreneuriale des ingénieurs ».

Dans ce rapport, il est considéré comme une réalité manifeste, l'importance croissante de l'innovation, l'évolution des structures des acteurs économiques et la nécessité qui en résulte du développement de la création d'entreprise ou d'activités. Il en détaille les différentes raisons sociales, économiques, organisationnelles, technologiques.

Très schématiquement, on pourrait dire en examinant la situation de la création des entreprises technologiques innovantes à l'étranger, qu'il existe un rapport de 1 à 10 entre la France et les Etats Unis dans le domaine, un rapport 1 à 2 avec certains pays voisins. Or, l'examen montre que ces mêmes pays ont mis en place des formations à l'entrepreneuriat et un soutien à la création d'entreprise dans l'enseignement supérieur.

Il apparaît donc que l'enseignement supérieur et singulièrement les écoles d'ingénieurs peuvent créer les conditions favorables à l'émergence tant de nouveaux entrepreneurs, de créateurs qu'à l'éclosion de nouveaux projets, en particulier du fait de leurs nombreux laboratoires. Ainsi, pourraient être notablement améliorés les chiffres estimés de la période récente où un élève sur 100 créait son entreprise dans les premières années suivant la sortie son école d'ingénieurs et 6 anciens élèves sur 100 dans les années ultérieures.

Cette action, souhaitable, vise, de notre point de vue, le concept plus large de la création d'activité.

Au sein d'une école, les efforts devraient porter sur :

- les programmes d'enseignement comportant très tôt un tronc commun assurant une part d'incitation et une part de formation, puis une filière optionnelle ou structure en U.V.
- la pédagogie, très orientée vers la formation - action, l'étude de projets complets de création d'entreprise, le tutorat interne ou externe,
- le recrutement et la mobilisation du corps enseignant l'invitant à la création d'une véritable discipline, et par ailleurs éventuellement des dirigeants de l'école,
- l'offre de conditions d'accueil et de soutien technique et managérial à la création d'entreprise

par des actions transversales, mobilisatrices conduisant à un véritable changement socio-culturel.

Ce schéma nécessite une réflexion en profondeur, des moyens significatifs quoique modérés mais par contre du temps de la part de l'encadrement et des enseignants chercheurs, enfin mise en œvre d'un très grand pragmatisme, vu son caractère encore très expérimental.

Le rapport convie également les écoles d'ingénieurs, à la réflexion sur les critères de recrutement des élèves, au développement de l'esprit de créativité notamment en rapprochant les élèves des laboratoires, à la création d'une compétence propre aux écoles et cependant à la constitution de réseaux pour dépasser les tailles critiques nécessitées par l'excellence recherchée.

Pour ma part, il me semble que la mise en œvre d'actions de soutien envers la création d'entreprise n'échappe pas à la nécessité d'une vigilance particulière, notamment la part des responsabilités et des intérêts publics et privés, les aspects déontologiques à respecter, la progressivité de l'action vis à vis de l'urgence:

Les évolutions engagées ne doivent pas faire oublier non plus que certains aspects d'ordre général ne sont pas encore réglés convenablement pour la création d'entreprise proprement dite notamment: le statut du jeune ancien élève porteur de projet, l'offre de capital d'amorçage, les critères de rentabilité de l'action publique

Depuis la sortie de ce rapport, conformément à la Charte de qualité récemment élaborée et proposée aux écoles rattachées au Secrétaire d'Etat à l'Industrie, et à la demande de celui-ci les conclusions de ce rapport, ont commencé à être appliqués dans chaque école des mines et des télécom (dont Telecom Paris, Télécom Bretagne, INT) dans un cadre finalisé et structuré qu'elles ont récemment établi à cet effet, quand elles ne l'avaient pas déjà fait.

Les premières actions, leur premier impact très favorable, ne doivent cependant pas faire oublier qu'il s'agit d'une transformation en profondeur des écoles, liée elle-même à l'évolution de leur environnement. Cette évolution ne peut se mener que sur plus d'une dizaine d'années (en particulier pour des raison de rentabilité), en somme s'inscrire dans la durée.

Sites internet du rapport sur la formation entrepreneuriale des ingénieurs :

- *http://www.cgm.org/chabbal/entrepreneur.html*

http://www.cgm.org/themes/deveco/formati/bcd/vfframe.html

L'INCITATION A LA CREATION D'ENTREPRISE A L'UNIVERSITE D'ARTOIS

BEUGIN M, Chargé de mission à l'insertion professionnelle
KASPEREK M, professeur agrégé d'informatique

Université d'Artois
9 rue du Temple - BP 665
62030 Arras
Téléphone : 03 21 60 38 53
Télécopie : 03 21 60 38 94

La création d'entreprises concerne potentiellement tous les étudiants de l'Université quel que soit leur spécialité, quel que soit leur niveau. Nous avons été conforté dans cette idée lors d'entretiens que le service d'Insertion a organisés afin de sélectionner des étudiants pour suivre l'Ecole d'Eté Internationale des Jeunes Entrepreneurs à l'Université de Sherbrooke au Québec. En effet, nous avons rencontré des étudiants de licence pluridisciplinaire, de droit, d'électrotechnique, de production industrielle, aussi bien d'I.U.T. que de deuxième et troisième cycles.

Il nous semble donc qu'une sensibilisation à l'entrepreneuriat doit présenter les caractéristiques suivantes : être transversale à toutes les formations et être transversale à tous les niveaux.

Nous avons mis en place en 1998 pour les étudiants de Licence de toutes les formations, une Unité « Construction du Projet Professionnel » qui comprend des conférences et des ateliers animés par des personnalités extérieures à l'Université. Le bilan encourageant de fin d'année et l'accueil favorable des étudiants nous ont montré l'impact positif d'une telle approche.

Cette année, une nouvelle unité « Devenir entrepreneur », basée sur la même méthodologie, doit voir le jour. Elle sera également animée par des personnes extérieures à l'Université.

Elle se concrétisera par une série d'activités très pratiques destinées à sensibiliser les étudiants à la création d'entreprises par l'intervention de professionnels et à développer leur potentiel entrepreneurial.

Telle est notre façon d'adapter au système français la méthodologie québécoise citée dans notre communication.

L'OPERATION DE CREATION D'ENTREPRISE A L'IUT DE QUIMPER : UN EXEMPLE DE PARTENARIAT ENTRE L'UNIVERSITE ET LE TISSU ECONOMIQUE LOCAL AU SERVICE DES ETUDIANTS ET DES CREATEURS D'ENTREPRISE

CAP Jean Paul, Professeur Certifié
Institut Universitaire de Technologie,
2 rue de l'Université
29334 QUIMPER cedex,
email : jean-paul.cap@iutquimp.univ-brest.fr

LE GOFF Hervé, Maître de Conférences
Institut Universitaire de Technologie,
2 rue de l'Université
29334 QUIMPER cedex,
Email : legoff@iutquimp.univ-brest.fr

Initiée il y a 14 ans, l'opération de création d'entreprise menée à l'IUT de Quimper consiste à impliquer chaque année une centaine d'étudiants dans une démarche d'accompagnement de créateurs potentiels d'entreprise.

Cette démarche vise à satisfaire les principaux objectifs pédagogiques (prise d'initiatives, responsabilisation, travail en équipe, gestion de projets et bien sûr exploitation systémique des différentes disciplines enseignées) et professionnels (mise en situation, connaissance de l'environnement et du fonctionnement de l'entreprise, prise de décisions économiquement satisfaisantes) de la formation en IUT.

Pour assurer son fonctionnement, l'opération s'appuie sur une équipe d'enseignants de l'IUT ainsi que sur un réseau de partenaires extérieurs (experts-comptables, avocats, chefs d'entreprises, organismes consulaires, administrations, etc…).

Chaque groupe d'étudiants, associé à un créateur d'entreprise, peut ainsi s'entourer des compétences nécessaires à la réalisation d'un dossier complet de création (parties commerciale, juridique, sociale, fiscale, comptable et financière), soutenu en fin d'année devant un jury composé d'enseignants et de professionnels de l'entreprise.

Cette expérience, qui a débouché sur plus de 70 créations effectives, illustre à sa manière l'intérêt partagé d'un rapprochement Université – Entreprise.

FORMER LES ETUDIANTS DE BTS A LA CREATION D'ENTREPRISE PAR LA PRATIQUE ET L'EXPERIENCE

CARIN Yann, Professeur en BTS Comptabilité Gestion et Commerce International
Lycée Jean MOULIN
49, Bd Général de Gaulle
59051 ROUBAIX CEDEX
Téléphone : 03 20 81 99 20
Télécopie : 03.20.81.99.49
Adresse personnelle : 2 Rue Louis ARAGON 59710 AVELIN Portable : 06.14.36.11.26
Email : YannCarin@mail.ac-lille.fr

Comment relancer la création d'entreprises sans avoir « semer » au préalable et au plus tôt l'esprit entrepreneurial ?

Les institutions éducatives ont un rôle primordial à jouer dans le développement de l'entrepreneuriat.

C'est ainsi que pour faire face à un manque sérieux d'entrepreneurs (-3.8% entre 1998 et 1999), un outil pédagogique a été mis en place par l'Agence Régionale de Développement du Nord Pas de Calais pour inculquer l'esprit d'entreprise et stimuler l'initiative .

Ce programme donne la possibilité aux étudiants de BTS et élèves de lycée professionnels de créer une entreprise fictive « mini-entreprises » dans leur établissement de formation avec l'accord du chef d'établissement .

Les étudiants vont ainsi concevoir, fabriquer, commercialiser un produit ou un service et gérer eux même leur entreprise durant toute l'année universitaire.

Un professeur et un chef d'entreprise en activité ou à la retraite viennent apporter leurs conseils aux étudiants mais n'interviennent en aucun cas dans le projet

Cette sensibilisation, qui donne priorité à la pratique et à l'expérience, permet aux étudiants

- de développer des compétences que l'école ne développe pas suffisamment (gestion d'équipe, suivi de projet….),
- à accepter l'erreur (notamment apprendre à surmonter des obstacles),
- à améliorer la motivation dans le cursus universitaire suivi,
- de connaître une autre voie que celle du salariat et toute aussi valorisante : former les étudiants et dédramatiser la création d'entreprises.

Le lycée Jean MOULIN de ROUBAIX a vu naître depuis 1996 trois projets de mini-entreprises construits par des étudiants de différentes sections et ayant eu un réel succès auprès de la clientèle.

En 1996/1997, les étudiants ont obtenu le premier prix pour la fabrication et la commercialisation d'un support pour listes de courses en hypermarchés.

En 1997/1998, d'autres étudiants développaient un système de poignées pour faciliter le transport des sachets de courses et remportaient le prix de la stratégie commerciale.

CREATION D'ENTREPRISES : DES "BEST PRACTICES" A LA STRATEGIE DU GROUPE ESC LILLE

DEBOURSE Jean-Pierre, Professeur, CDEE, Directeur Général
Groupe ESC Lille,
Avenue Willy Brandt
59777 EURALILLE
Téléphone : 03 20 21 59 62
Télécopie : 03 20 21 59 17

La stratégie d'aide à la création d'entreprise du Groupe ESC Lille s'est développée à partir d'expériences déjà anciennes. Sa genèse, ses modalités et programmes, certains problèmes que pose une telle stratégie sont présentés successivement. Au préalable l'action conduite est mise en une double perspective :

- une perspective liée à l'analyse des motifs et des philosophies sous-tendant les actions d'aide à la création,
- une perspective d'analyse des "Best Practices" des Business Schools américaines les plus renommées en matière d'entrepreneuriat.

Quatre motifs fondamentaux peuvent présider aux actions d'aide à la création d'entreprise : Le sens de l'utilité sociale, l'objectif de profits, l'existence d'un marché, une valorisation d'image.

Trois philosophies fondamentales sont selon les cas sous-jacentes : une philosophie libérale, une philosophie coopérative, une philosophie démiurgique.

L'action du Groupe ESC Lille s'inscrit dans une perspective d'utilité sociale et de valorisation d'image. Elle participe de la philosophie coopérative. Cette stratégie est mise en œuvre par tout un ensemble de programmes : Incubateur de créations High Tech ; Option Entrepreneuriat ; Réseau de partenariat avec des écoles d'ingénieurs, d'universités scientifiques ; un Réseau International ; Mastère de Management de projets ; Mastère de création (en lancement) ; Club d'entreprises innovantes ; Groupes de développement de dirigeants ; Implication des élèves dans la création (Accède) des programmes de recherche.

LA CREATION D'ENTREPRISE A L'UNIVERSITE CATHOLIQUE DE LILLE

DERVAUX Catherine,
Faculté Libre des Sciences Economiques
60, Boulevard Vauban
BP 109 - 59016 LILLE CEDEX
Téléphone : 03 20 13 40 34
Télécopie : 03 20 13 40 40
E-mail : catherine.dervaux@flse.fupl.asso.fr

Dans le cadre de la logique régionale « d'émergence d'une culture de création d'entreprise et d'innovation », l'Université Catholique de Lille s'est donnée pour mission de former non seulement des professionnels, mais aussi des entrepreneurs.

L'incitation à la création d'entreprise ou d'activité repose sur un dispositif qui allie discours sur la création et action concrète de création et qui s'articule autour de trois pôles clairement identifiés : la formation des étudiants, la maturation des projets dans le cadre du Centre de Développement de Projets, et l'hébergement des jeunes entreprises.

ACCOMPAGNER LA CREATION ET LA REPRISE D'ENTREPRISE DE QUALITE DANS LE SECTEUR DES METIERS

CHAMBRE DE METIERS DU NORD

■ ***Lille (siège) :***
16, rue d'Inkerman – B.P. 2010
59011 LILLE Cedex
☎ *03.20.12.36.59*

■ ***Avesnes-sur-Helpe :***
Avenue du Général de Gaulle
59440 AVESNES-sur-HELPE
☎ *03.27.56.19.19*

■ **Cambrai :**
15, rue du Maréchal Juin
59400 CAMBRAI
☎ *03.27.78.36.30*

■ **Douai :**
Douai Trade Center
100, rue Pierre Dubois
59500 DOUAI
☎ *03.27.98.57.06*

■ ***Dunkerque :***
Maison du Développement Economique
59140 DUNKERQUE
☎ *03.28.22.64.03*

■ ***Valenciennes :***
18, avenue des Dentellières
59300 VALENCIENNES
☎ *03.27.28.15.60*

La Chambre de métiers du Nord s'est engagée depuis 1995 dans une action « Le suivi des entreprises nouvelles » visant à assurer un suivi régulier des jeunes entreprises au cours de leur 1ère année d'activité. Par ce dispositif, la Chambre de métiers du Nord a pour but de permettre aux nouvelles entreprises (entreprises créées ou reprises depuis moins d'un an, deux ans dans certains cas) de franchir le cap difficile des 5 années d'activité et de se développer de manière durable.

Intégré dans une démarche d'accompagnement pendant un an, cet outil est composé d'un diagnostic global qui permettra la définition et la mise en place d'un plan d'actions.

Le diagnostic global s'intéressera à l'entreprise dans sa globalité, mais aussi, à son environnement et aux interactions entre les deux. Il permettra de définir la problématique de l'entreprise et de préconiser un plan d'actions.

Ce plan d'actions peut revêtir plusieurs formes telles la mise en place d'une politique commerciale, la construction de tableaux de bord, l'étude de faisabilité d'une diversification ou d'un développement… Un conseiller de la Chambre de métiers du Nord accompagne l'entreprise dans la mise en place de plan d'actions.

Des documents écrits (diagnostic, rapports de visite, fiche de synthèse…) servent de lien entre l'entreprise et le conseiller accompagnant. En fin de période de suivi, une évaluation est effectuée.

UNE EXPERIENCE D'AIDE A LA CREATION D'ENTREPRISE ETUDIANTS DE B.T.S. 2EME ANNEE

DHAISNE René, Proviseur
Lycée Carnot, B.P. 50
62701 BRUAY-LA-BUISSIERE CEDEX
Téléphone : 03.21.64.65.00
Télécopie : 03.21.64.65.03
Email : Proviseur.0620056z@ac-lille.fr

Un groupe informel (chef d'entreprise, élus locaux, responsables économiques et proviseur) propose d'aider des étudiants de B.T.S. à créer leur entreprise.

- une information précise est donnée aux étudiants ; il leur est demandé d'avoir une idée élaborée.
- les projets sont sélectionnés (13 sont retenus).
- un parrainage est accordé à chacun.
- une formation spécifique est donnée à chaque jeune.
- le projet est suivi par l'ADITEC qui établit le bilan financier.

LE TRAVAIL DES UNIVERSITES EUROPEENNES EN RESEAU : L'EXEMPLE DE LA CREATION D'ENTREPRISE COMME SUPPORT PEDAGOGIQUE

FRANCOIS-NOYER Valérie, Maître de Conférences
I.U.T. G.E.A.
Pont de bois – BP 179
59653 VILLENEUVE D'ASCQ
Téléphone : 03 20 61 71 30
E-mail : valerie.noyer@infonie.fr

Résumé : Si la création d'entreprise est l'une des composantes de l'enseignement de la gestion en France, c'est également le cas en Europe. L'article expose une expérience, un travail qui s'inscrit dans le cadre d'un programme européen dont le but, dans un premier temps, est de donner une dimension européenne aux cursus universitaires, puis d'harmoniser les formations.

Constitué de 11 universités en Europe, le « module européen » fonctionne sous la forme d'un réseau nommé PRIME, et s'appuie fortement sur l'utilisation de l'internet. Les projets de création d'entreprise fictive menés par les étudiants fournissent un exemple pédagogique de travail en réseau dans un contexte européen. Cette construction « débutante » suscite de nombreuses interrogations de la part de ceux qui y participent.

L'article relate la genèse de ce travail, les difficultés rencontrés et les espoirs suscités par cette expérience inachevée .

DIPLOME D'ENTREPRENEURIAT TECHNOLOGIQUE : UNE COLLABORATION ENTRE L'UNIVERSITE LAVAL ET L'ESA DE L'UNIVERSITE DE LILLE 2

GASSE Yvon, Directeur du centre d'entrepreneuriat et de PME
Université Laval,
Québec, Canada G1K 7P4
Email : Yvon.Gasse@mng.ulaval.ca

ALIOUAT Boualem, Responsable du GREP
ESA
Université de Lille 2 -
Email : Aliouatb@hp-sc.univ-lille2.fr

A partir d'une réflexion à propos des difficultés des étudiants dans leurs démarches de création ou de développement d'activités ou simplement de leur entreprise, l'Université de Lille 2 (Ecole Supérieure des Affaires) témoigne d'un intérêt soutenu pour la formation à l'entrepreneuriat. Le schéma régional et institutionnel y semble également favorable. L'ambition est de mieux valoriser les compétences acquises par des étudiants soucieux de créer leur propre emploi ou de favoriser leur insertion dans le monde des affaires. Par ailleurs, depuis plusieurs années, une équipe de recherche en management de Lille 2 collabore avec le Centre d'entrepreneuriat de l'Université Laval (Québec) sur le thème des pratiques de gestion et des compétences-clés des entrepreneurs. Cette expérience de recherche a conduit l'Université de Lille 2 à se rapprocher de l'Université nord-américaine dont l'expérience pédagogique dans le domaine de l'entrepreneuriat a été fructueuse.

Nos collaborations de recherche, basées notamment sur une analyse empirique de deux échantillons d'entrepreneurs français et canadiens, nous ont permis de mieux comprendre certains points communs et autres divergences qui existaient entre nos deux communautés d'entrepreneurs. Ces observations jouent un rôle non négligeable dans la manière dont seront transposés les programmes québecois aux étudiants français. Les programmes québécois comprennent trois modules de formation, de montage de projets et d'accompagnement individualisé. La structure d'ensemble est conservée en France ainsi que leurs modes d'évaluation en adaptant le contenu des programmes aux réalités économiques, financières, juridiques et fiscales des entrepreneurs en France.

L'expérience de l'université Laval incite à proposer une formation destinée à développer la volonté d'entreprendre et d'en faire un réflexe positif, une façon de valoriser des compétences et des savoirs-faire, et non une solution de repli, marginale et inconsidérée. Elle positive la "culture de l'échec". L'esprit d'entreprendre, l'émergence et la valorisation d'idées innovantes ou la création d'entreprise sont facilités par des contacts fréquents et réguliers avec des professionnels - entrepreneurs pour que leurs projets apparaissent comme réalisables par les étudiants porteurs de ces projets. La formation propose aux étudiants de prospecter, de démarcher, de diagnostiquer, de concevoir et d'obtenir tous conseils lors de la maturation de leur projet entrepreneurial. L'expérience canadienne permet de tester des grilles d'évaluation du cheminement entrepreneurial (personnalité, valeurs, attitudes et habiletés). Une co-évaluation franco-québecoise est mise sur pied et favorise en cours d'année de formation des transferts d'étudiants au Canada pour une partie de leur formation.

Ces questions pourront être développées dans le cadre d'échanges d'expériences.

L'INTRODUCTION DE LA PEDAGOGIE HEC-ENTREPRENEURS A L'ESC DU HAVRE : UN PREMIER BILAN

LESCAT Gilles, Directeur adjoint
ESC du Havre
30 rue de Richelieu
76087 Le Havre cedex
Téléphone : 02 32 92 59 77
Télécopie : 02 35 42 11 16
E-mail : Gilles.Lescat@esc-normandie.fr

Depuis maintenant vingt ans, HEC-Entrepreneurs développe une formation action qui permet à ses étudiants d'occuper rapidement des postes clés. Au travers de 8 missions de 4 semaines réparties sur leur scolarité, les étudiants ont en effet à gérer de véritables chantiers de travail concrets, en équipes, sous la responsabilité d'un chef de mission dans l'entreprise et du corps professoral de leur école. Ces missions sont clôturées par des jurys essentiellement composés de professionnels qui permettent à des personnalités d'évaluer le travail des étudiants et de leurs enseignants.

La pédagogie HEC-Entrepreneurs exerce un attrait croissant sur les dirigeants d'entreprises qui viennent y chercher de futurs bras droits appréciés pour leur opérationnalité, leur adaptabilité, leur familiarité avec le travail en équipe et, en un mot, leur maturité.

L'ESC du Havre a fait le choix il y a deux ans d'introduire la formation HEC-Entrepreneurs dans le cursus de ses étudiants. Au terme de ces deux années d'expérimentation, la direction de l'école a souhaité cerner au plus près les mécanismes qui fondent la réussite de cette pédagogie, les bénéfices retirés et les difficultés rencontrées par tous ceux qui s'y trouvent associés ou confrontés : enseignants, étudiants, chefs de mission.

A cet effet, sous l'autorité de Patrick Joffre, directeur de l'IAE de Caen et conseiller scientifique à l'ESC du Havre, la direction a confié à un universitaire caennais un rapport d'étonnement sur cette pédagogie. Ce rapport, alimenté par sa participation aux jurys de fin de mission sur les campus d'HEC et de l'ESC du Havre, et par des entretiens avec des chefs de missions, a servi de support à la fin du mois d'octobre 1999 à un échange entre les enseignants de l'Ecole impliqués dans la mise en place et le perfectionnement de cette pédagogie.

La communication proposée aux journées de l'Académie de l'Entrepreneuriat vise à rendre compte de ces échanges, de tirer un premier bilan de l'expérimentation de cette pédagogie et d'envisager les moyens de la perfectionner. Dans ce cadre, l'ESC du Havre attend beaucoup des discussions et des différentes expériences des participants à ces journées.

CREER SON EMPLOI…ET CELUI DES AUTRES

LOCAS Micheline, Directrice générale
ACEE du Québec
960, rue Saint-Georges, bureau 1203
Drummondville (Québec), Canada J2C 6A2
Téléphone : (819) 478 4671 poste 308
Télécopie : (819) 478 4401
Courriel : locasm@cdrummond.qc.ca

ST-PIERRE Gilles, Directeur de l'Institut d'entrepreneuriat
Université de Sherbrooke, Sherbrooke (Québec),
Canada, J1K 2R1
Tél : (819) 821 8000 poste 2353
Télécopie : (819) 821 8010
Courriel : gstpierre@adm.usherb.ca

Deux organismes québécois, l'Association des clubs d'entrepreneurs étudiants (ACEE) du Québec et l'Institut d'entrepreneuriat de l'Université de Sherbrooke collaborent à développer des méthodes, des moyens et des outils afin de permettre aux étudiants d'explorer un choix de carrière différent : celui de **créer leur emploi...et celui des autres** en se lançant en affaires.

Depuis sa création en 1991, **l'Association des clubs d'entrepreneurs étudiants (ACEE) du Québec** a constitué un réseau de 50 clubs dans les maisons d'enseignement supérieur au Québec. Elle a, de plus, offert son expertise auprès de divers pays de la francophonie en parrainant la mise sur pied de six clubs à l'étranger, soit en France, en Belgique, au Togo et au Bénin.

L'objectif d'un club d'entrepreneurs étudiants (CEE) est de réunir des étudiants aspirant à devenir entrepreneures, entrepreneurs, les aider à bâtir leur réseau de contacts pendant leurs études, leur soumettre des modèles entrepreneuriaux représentatifs de leur choix de carrière et leur faire vivre une expérience collective qui les mène vers de nouvelles perspectives en matière d'orientation professionnelle.

L'Institut d'entrepreneuriat de l'Université de Sherbrooke a créé, en août 1999, la toute première École d'été internationale des jeunes entrepreneurs. Réunissant des participantes et des participants de tous les pays de la francophonie, l'École d'été internationale s'adresse aux jeunes qui désirent s'initier à l'entrepreneuriat et développer leur potentiel entrepreneurial. Composé d'une équipe d'experts en entrepreneuriat, l'École d'été internationale offre un éventail d'activités d'enseignement, d'encadrement de projets et de rencontres avec des gens d'affaires.

UN ESPRIT « CLUB » PAR UNE FORMATION –ACTION

ROUSSILLAT Michèle, Direction des programmes,
INSTITUT FRANÇAIS DE GESTION
37, quai de Grenelle
75738 PARIS cedex 15
Téléphone : 01 40 59 30 22
Télécopie : 01 45 75 14 97
e-mail : nbaloche@ifg-france.com

Le dirigeant de PME est aujourd'hui amené à restructurer en permanence son savoir et ses méthodes en produisant et en innovant. Il lui faut apprendre « en marchant ». Les contraintes inhérentes à la taille de la PME le conduisent aussi à devoir gérer le paradoxe, qui l'entraîne au front au quotidien, et parallèlement, l'amène à prendre du recul, de la distance, pour assurer le pilotage et anticiper. A partir de cette analyse, l'IFG a construit une offre de formation centrée sur le chef d'entreprise. Mais c'est au **dirigeant en action, à l'entrepreneur** en prise directe avec son environnement, et avec ses équipes, que cette formation s'adresse.

Dans ce contexte, la problématique pédagogique est double.

Il s'agit d'une part, d'apporter classiquement des savoirs et des savoir-faire, les « fondamentaux », en mettant en œuvre des techniques pédagogiques participatives et interactives. Ainsi, le dirigeant est amené à livrer ses questions, son diagnostic, qui constituent la matière même de l'intervention pédagogique. Un travail d'équipe s'élabore alors progressivement autour de chacun des acteurs, instaurant une dynamique d'échange et de progrès entre les participants, engendrant un « esprit-club » au sein du groupe.

D'autre part, et parallèlement, l'objectif est aussi d'intervenir sur les processus mentaux, intellectuels et psychiques du dirigeant. Le vrai défi du formateur porte, bien entendu, sur ce dernier thème. Il s'agit de parvenir à stimuler, développer, infléchir, et parfois modifier, les attitudes et les comportements des chefs d'entreprise, tout en les conduisant à s'interroger sur les principes et les valeurs qu'ils véhiculent.

Dans cette deuxième phase, le « club de dirigeant », préalablement constitué, devient le principal vecteur de la pédagogie.

COMMENT PROMOUVOIR LA CREATION D'ENTREPRISE AU SEIN DES GRANDES ECOLES

VITTU Michel, Président de l'ADER
Association des Grandes Ecoles de la Région Nord/Pas de Calais
13, rue de Toul
59046 LILLE Cedex
Téléphone : 03 28 38 48 58
Télécopie : 03.28.38.48.5
E mail : michel.vittu @ hei.fr

La motivation à la création d'entreprises à l'issue de la formation ou après quelques années d'expériences professionnelles est faible chez les jeunes diplômés des grandes écoles. Pourtant, ces dernières représentent un véritable vivier avec un potentiel de créateurs d'entreprises fort. Des actions incitatives sont menées par la plupart des écoles au travers de l'existence d'une sensibilisation à la création d'entreprises avec des sessions de formation et des témoignages, au travers également de l'existence de modules de simulation.

Pour aller au delà des expériences vécues séparément et fort de la volonté d'aller plus loin par un regroupement des expériences et la mise en synergie des moyens et des compétences, l'ensemble des Grandes Ecoles membres de l'ADER propose un plan d'action baptisé « Graines d'Entrepreneurs » comportant six axes :

- pour les enseignants
- pour l'ensemble des étudiants
- pour les étudiants « volontaires » en fin de cursus
- pour les étudiants fortement motivés
- les pépinières in situ

un fonds de capital risque

Les propos des textes sont sous l'entière responsabilité de leurs auteurs.

Parfois, les textes originaux comportant des tableaux ou graphiques n'ayant pu, pour des raisons techniques, être reproduits, nous prions les lecteurs de se rapprocher des auteurs pour recevoir le complément d'information.

Actes édités par le Pôle Universitaire Européen de Lille, imprimés par l'Atelier National de Reproduction des Thèses de Lille