

## 11<sup>ème</sup> congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat et de l'Innovation

Track L'éducation à l'entrepreneuriat : Analyse de pratiques pédagogiques

Apprendre aux entrepreneurs à correspondre avec les parties prenantes

Odile PAULUS

EM Strasbourg, Université de Strasbourg, LARGE (EA 2364)

61, avenue de la Forêt Noire - 67085 Strasbourg

[odile.paulus@em-strasbourg.eu](mailto:odile.paulus@em-strasbourg.eu)

Résumé : Un entrepreneur a besoin de parties prenantes pour réaliser son projet : il implique au minimum des clients ou des usagers. L'importance des parties prenantes pour un entrepreneur est mentionnée dans les modèles d'affaires (Osterwalder, Pigneur, 2010 et Verstraete, Jouison Laffitte, 2009) et dans l'effectuation (Saravathy, 2001). Cette relation aux parties prenantes est enrichie par le recours à la notion de correspondance définie l'anthropologue Ingold (2017). Ainsi, un entrepreneur correspond avec des parties prenantes en modifiant le projet, dans le cadre d'un processus et grâce à une attention à ces parties prenantes. Pour apprendre aux étudiants entrepreneurs à correspondre avec les parties prenantes, il est possible de pratiquer des tutorats collectifs. Il s'agit de réunir un groupe d'étudiants entrepreneurs avec un enseignant durant deux demies journées par mois. Des questionnaires ont été posés à 13 étudiants entrepreneurs tout au long de leur année de formation à l'entrepreneuriat pour montrer qu'ils correspondent de plus en plus avec les parties prenantes dans leur projet entrepreneurial grâce aux tutorats collectifs. Ainsi, les tutorats collectifs sont un dispositif possible pour apprendre aux entrepreneurs à correspondre avec les parties prenantes.

Mots clés : Education à l'entrepreneuriat, Apprentissage coopératif, Correspondance, Parties prenantes, Intelligence collective

Un entrepreneur ne peut pas réussir seul. Il a besoin au minimum de clients ou d'usagers parmi ses parties prenantes. En outre, les modèles d'affaires comportent la mention des parties prenantes clés. Toutefois, les étudiants entrepreneurs sont réticents à parler de leur projet voulant protéger leur idée. Ils sont aussi nombreux à réussir des concours d'entrepreneuriat sans se tourner vers des clients (Silveira et al. 2018). Dans ce contexte, apparaît le besoin d'apprendre aux étudiants entrepreneurs à correspondre avec les parties prenantes.

Freeman (1984) définit une partie prenante comme « *tout groupe ou individu qui peut affecter ou est affecté par la réalisation des objectifs d'une organisation* ». L'auteur a fait évoluer la définition et considère les parties prenantes comme « *des groupes vitaux pour la survie et le succès de l'entreprise* » (Freeman, 2004). Friedmann et Miles (2006) identifient quant à eux différentes parties prenantes : les consommateurs, les employés, les communautés locales, les distributeurs, les fournisseurs et les actionnaires.

Dans les modèles d'affaires, la mention des parties prenantes est demandée en tant qu'information importante à porter à la connaissance des financeurs. C'est le cas dans le modèle d'Osterwalder, Pigneur (2010) ainsi que dans celui de Verstraete, Jouison Laffitte (2009). L'implication des parties prenantes est aussi une dimension des entrepreneurs ayant un comportement effectual selon Sarasvathy (2001). La volonté de travailler avec d'autres est même la seule caractéristique nécessaire pour un entrepreneur, selon Sarasvathy et al. (2013).

Or, les formations dispensées en entrepreneuriat ne développent pas souvent cette habilité relationnelle à correspondre avec les parties prenantes. En effet, les cours magistraux, les études de cas et la rédaction de plans d'affaires sont les méthodes pédagogiques les plus utilisées pour enseigner l'entrepreneuriat (Rondstat, 1990, Bechard, Toulouse, 1991, Solomon et al. 2002, Carrier, 2009). Les enseignements en entrepreneuriat à l'université tendent à développer la capacité à planifier (Shirokova, et al., 2017). Ces pratiques pédagogiques sont évaluées à l'aide de critères techniques. Elles n'accompagnent pas le développement d'habilités relationnelles. Toutefois, les enseignants peuvent demander aux étudiants de travailler en groupe. En effet, déjà Lewin (1943) a montré l'intérêt du groupe pour apprendre et changer les habitudes. En outre, Lanarès, Daele (2013) affirment que « certaines compétences visées par l'enseignement supérieur ne peuvent être acquise qu'au sein d'un groupe, comme l'apprentissage du travail collaboratif et en équipe. » Dans ce contexte, nous allons tester et analyser une pratique pédagogique, celle des tutorats collectifs avec des étudiants entrepreneurs pour les aider à développer leur habilité à correspondre avec des parties prenantes. L'hypothèse est que grâce

aux tutorats collectifs au sein d'un groupe d'étudiants entrepreneurs encadré par un enseignant, ces personnes arrivent à correspondre davantage avec les parties prenantes dans leur projet. Ceci immédiatement et à long terme. C'est un apprentissage par le vécu des tutorats collectifs.

Notre travail a une portée pratique : proposer et analyser des tutorats collectifs pour apprendre aux entrepreneurs à correspondre avec les parties prenantes. En outre, il vise aussi à contribuer à la théorie en adaptant les travaux de l'anthropologue Ingold (2017, 2018) pour analyser le rapport des étudiants entrepreneurs aux parties prenantes. En effet, nous proposons le recours à la notion de correspondance telle que définie par Ingold (2017, 2018).

### **1. Correspondre avec les parties prenantes selon l'anthropologue Ingold**

La notion de correspondance pour analyser les relations entre les êtres humains et avec les objets est centrale dans les travaux d'Ingold. Ce dernier est un anthropologue anglais dont les travaux n'ont à notre connaissance pas été mobilisés en gestion. Il a été lauréat d'une bourse de la British Academy en 1997 et de la Royal Society of Edinburgh en 2000. En 1999, il a été Président de l'Anthropology and Archaeology Section of the British Association for the Advancement of Science. Depuis 1999, il occupe la chaire d'Anthropologie Sociale à l'Université d'Aberdeen, en Ecosse.

Ingold (2017a) définit un concept central dans son livre : l'hylémorphisme qui s'oppose à la correspondance. Ainsi, il écrit : « Nous sommes habitués à penser le faire en termes de projet. Faire quelque chose implique d'abord d'avoir une idée en tête de ce que l'on veut réaliser, puis de se procurer les matières premières nécessaires à cette réalisation. Et le travail s'achève lorsque les matières ont pris la forme qu'on voulait leur donner » (p.59). « Cette pensée est connue sous le nom d'hylémorphisme, du grec hyle (matière) et morphe (forme) » (p.60). Dans cette pensée, l'esprit impose une forme à la matière. Mais, Ingold (2017a) prend parti pour une autre vision de l'agir humain : « un processus de croissance. Cela place ... celui qui fait comme quelqu'un qui agit dans un monde de matières actives. » L'hylémorphisme s'oppose à la correspondance. Correspondre signifie selon Ingold (2017b) co-répondre, répondre l'un à l'autre au cours du temps. Ingold (2018) parle de participer dans la vie l'un de l'autre et de grandir ensemble. « Vos relations avec les autres entrent à l'intérieur de vous et font de vous ce que vous êtes. Et symétriquement, elles entrent à l'intérieur des autres. Ainsi, quand vous vous joignez aux autres et, en même temps, vous vous différenciez d'eux, ce lien et cette

différenciation provient de l'intérieur. Les êtres n'interagissent pas tant qu'ils intra-agissent ; il sont à l'intérieur de l'action. » (p.103)

La notion de correspondance d'Ingold recoupe celle de complexité de Morin (2007) qui insiste sur l'importance de la relation : « la complexité demande que l'on essaie de comprendre les relations entre le tout et les parties. ... On est donc amené à faire un va et vient en boucle pour réunir la connaissance du tout et celle des parties. Ainsi, au principe de réduction, on substitue un principe qui conçoit la relation d'implication mutuelle tout-parties. » Plus précisément, Morin (1989) définit la dialogique: «le principe dialogique signifie que deux ou plusieurs logiques différentes sont liées en une unité, de façon complexe (complémentaire, concurrente et antagoniste) sans que la dualité se perde dans l'unité». Cette notion de dialogique est introduite en entrepreneuriat par Bruyat (1993). Dans ses différents travaux, Bruyat (2001) étudie la relation dialogique entre l'entrepreneur et son projet créant de la valeur. Il parle de dialogique cohérente entre la logique du créateur et la logique du projet. A sa suite, nous reprenons sa définition de la dialogique pour analyser la relation de l'entrepreneur avec les parties prenantes. Précisant le concept de dialogique, Bruyat et Julien (2001) parlent de l'entrepreneur comme une personne gérant une entreprise, mais étant en même temps contraint et créé par l'objet construit. Le projet entrepreneurial transforme l'entrepreneur et son projet. Ils ne voient pas l'entrepreneur comme une machine aveugle répondant automatiquement aux stimuli de l'environnement mais comme un humain capable de créer, d'apprendre et d'influencer. Ils considèrent à la fois l'entrepreneur, le projet, l'environnement et les liens entre ces composants dans le temps. Ils évoquent la nécessité de construire des catégories basées non sur les entrepreneurs, ni sur les projets, mais sur la dialogique. Steyeart (2007) aussi parle d'approche dialogique en entrepreneuriat en mentionnant l'intérêt d'analyser la création d'entreprise comme une activité relationnelle ouverte et non téléologique. Dans la perspective dialogique comme dans celle de correspondance d'Ingold, le processus est important, le projet et l'entrepreneur se transforment et il y a une notion d'attention. Ainsi, on retrouve dans la perspective de Bruyat, Julien (2001) toutes les dimensions résumant la correspondance d'Ingold.

En parallèle, à la suite de Simon et March, Sarasvathy (2001) distingue deux démarches possibles pour un entrepreneur : l'une causale, l'autre effectuale. La causalité implique que l'entrepreneur conduise une analyse de la concurrence et une étude du marché, rédige un plan d'affaires avec une vision et des prévisions et obtienne des financements en vue d'un retour sur investissement. La causalité est appelée hylémorphisme par Ingold. Symétriquement, la notion

de correspondance définie par Ingold (2017b) est proche de l'effectuation. En effet, selon Sarasvathy (2001) un entrepreneur effectual a le comportement suivant : il agit sans planification, implique les clients et les parties prenantes, il utilise les ressources disponibles, il commence avec ce qu'il est et ce qu'il connaît, il définit les pertes acceptables et utilise les surprises comme des informations. Les trois composants de la correspondance : la transformation, le processus et l'attention sont présents dans l'effectuation. Ainsi, la notion de transformation se retrouve dans l'effectuation à travers la possibilité qu'a l'entrepreneur de modifier son projet dans le temps. Le processus est aussi commun à l'effectuation et à Ingold. Enfin, l'attention au client est une composante importante de l'effectuation. Certes, la notion de correspondance ne comprend pas toutes les dimensions de l'effectuation, mais elle permet de préciser le rapport de l'entrepreneur aux parties prenantes qui est une composante essentielle dans l'effectuation.

Plus généralement, la notion de correspondance se retrouve dans l'approche processuelle en gestion (Gartner, 1988, Steyaert, 2007, Johannisson, 2011, Moroz, Hindle, 2012, Germain, 2017). Ainsi "to study processually is to consider the world as restless, something underway, becoming and perishing, without end" (Hjorth et al., 2015). La phrase: « the start-up and development of the company do not follow a linear trajectory. Rather, it emerges as an interrelation of various heterogeneous rhythms, which alternate moments of regularity with discontinuities and their modifications. » de Hjorth et al. (2015) contient plusieurs notions clés pour Ingold: la correspondance, le processus et la transformation. Ingold (2017 a) résume à l'aide de la figure 1 le concept de correspondance comme un cheminement souple entre un être humain et d'autres humains ou animaux ou objets.

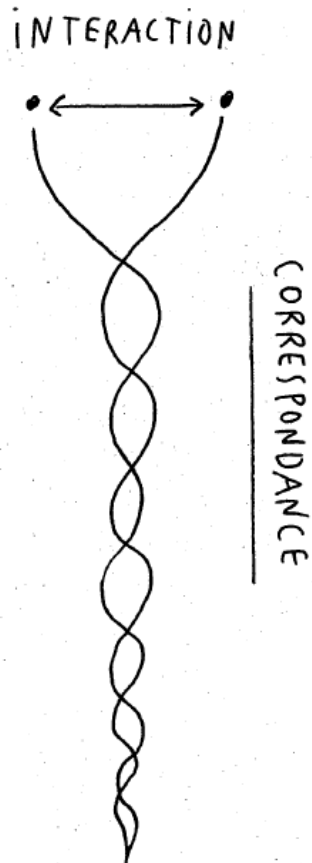


Fig 1: Interaction et correspondance. Source : Ingold (2017 a) p. 223

La correspondance se base sur trois principes essentiels : la transformation (plutôt que la volonté), le processus (plutôt que le plan), l'attention (plutôt que les étapes).

Dans une perspective hylémorphique, la personne exerce sa *volonté* : elle est l'auteur de ses actes, elle suit les intentions de son esprit et impose des effets aux autres et peut aussi subir. Par contre, dans la perspective de correspondance, la *transformation* est définie comme un agir subi. La personne agit à partir de son intériorité. Chaque expérience faite modifie la personne qui agit et subit. Cette modification affecte la qualité des expériences suivantes car c'est une autre personne qui agit. La volonté oriente vers une fin tandis que la transformation génère du mouvement et d'autres commencements, Ingold (2018).

Dans une perspective hylémorphique, tout ce qui nous arrive provient de l'effet d'un *plan* (Ingold, 2017b). Le plan est une configuration existante avec des intérêts et des fins. Le plan contraint par des fins préalablement définies par chaque partie. Par contre, dans la perspective de correspondance, le *processus* donne une direction potentielle et peut contraindre l'acteur à

se transformer. « Je émerge comme une question ». Il n’y a ni toi ni moi à placer derrière une action. Le processus est longitudinal. Les finalités ne sont pas données d’avance, mais émergent au cours de l’action et offrent la possibilité de nouveaux commencements.

Dans une perspective hylémorphique, les *étapes* sont reconstruites à posteriori comme des étapes prédéterminées. Par contre, dans la perspective de correspondance, l’*attention* est définie comme un raccordement par résonnance de mouvements concurrents. L’attention consiste à voir, regarder et ressentir. L’attention est une pratique d’exposition et de soin. L’attention consiste à avancer avec les choses, s’ouvrir à elles et réagir à ce qu’elles offrent.

La correspondance est la manière d’être en relation pour un être qui intériorise ses actions (transformation), dont la personne est toujours émergente (processus) et l’attitude est attentive.

L’hylémorphisme est une manière différente d’être en relation avec les autres et les objets : il s’agit alors d’imposer sa volonté et d’agir selon un plan avec des étapes fixées.

La lecture d’Ingold (2017b) permet de résumer ainsi les 2 concepts par trois couples de composants en opposition:

<b>Correspondance ou effectuation</b>	<b>Hylémorphisme ou causation</b>
Transformation	Volonté
Processus	Plan
Attention	Étapes

Tabl 1: Composants des notions de correspondance et d’hylémorphisme à partir d’Ingold (2017 b)

Ce tableau est notre traduction et interprétation des textes d’Ingold. Nous avons aussi fait le lien entre les six concepts définis dans Ingold (2017b) et le concept d’hylémorphisme présenté dans d’autres de ses textes comme Ingold (2017 a).

Selon Read et al. (2016), l’effectuation est une autre manière de voir le monde en s’éloignant des modèles de prédiction et d’optimalité. Ainsi, l’effectuation ou la correspondance serait une manière de voir le monde en opposition à la causation ou l’hylémorphisme. Toutefois, Sarasvathy & Germain (2011) évoquent la possibilité pour un entrepreneur causal de recourir

aussi à la planification. Les entrepreneurs peuvent passer d'un mode de relations à l'autre, même si le recours à Ingold renforce l'opposition théorique entre l'effectuation et la causation.

L'analyse des tutorats collectifs nous permettra de dire si les étudiants entrepreneurs ont un rapport de correspondance autrement dit effectual avec les parties prenantes ou un rapport hylémorphique autrement dit causal ou pas de relation avec les parties prenantes.

## **2. Le dispositif des tutorats collectifs**

Les 13 étudiants entrepreneurs du master 2 entrepreneuriat de l'Ecole de Management de Strasbourg sont réunis durant 3,5 heures toutes les deux semaines en cercle avec leur responsable de master. Ces étudiants ont tous déjà vécu une expérience entrepreneuriale. A côté des tutorats collectifs, les étudiants entrepreneurs ont des cours classiques en finance, marketing, droit et gestion de projet. Ce dispositif est inspiré de la formation Entrepreneuriale "Team Academy", créée en 1993 à l'Université des Sciences Appliquées de Jyväskylä en Finlande. Les premiers résultats semblent prometteurs. En effet, six mois après la formation 91% des jeunes (moins de 25 ans) trouvent ou créent un emploi et 37% créent leur propre entreprise (Team Academy, 2016). La méthode pédagogique utilisée à la Team Academy est fondée sur l'apprentissage par l'action et en équipe (Bourachnikova et al. 2017).

Les tutorats collectifs mobilisent les outils suivants aussi utilisés à Team Academy : le check in, les règles de dialogue et le post-motorola.

Le check in consiste à faire un rapide tour où chacun dit comment il se sent aujourd'hui.

Les règles de dialogue sont issues de Isaacs (1999). Elles sont les suivantes :

- Écoute active
- Suspension de jugement (attitude constructive dans ses interrogations, compréhension du point de vue différent au lieu du jugement de l'interlocuteur)
- Avocat de l'ange (être positif, chercher des solutions au lieu de dire que "cela sera difficile à réaliser", laisser l'action montrer ce qui marche et ce qui ne marche pas).
- Expression de son avis

Le post-motorola provient de Nonaka et Takeuchi (1995). Il consiste en fin de tutorat à faire un tour où chacun dit :

- Qu'est-ce qui s'est bien passé?



- Qu'est-ce qui s'est moins bien passé?
- Qu'est-ce que j'ai appris?
- Quelle action vais-je mettre en œuvre?

Le post-motorola permet de constituer une équipe apprenante, de tirer des enseignements de ce qui s'est passé pour le tutorat collectif suivant et d'inciter les étudiants entrepreneurs à agir.

Chaque séance de tutorat collectif commence par un check-in, puis par des échanges respectant les règles de dialogue et se termine par un tour de table où chacun formule ses réponses aux quatre questions du post-motorola.

St-Arnaud, Y. (2008) mentionne trois conditions d'efficacité d'un groupe. La première est l'existence d'un objectif collectif, c'est-à-dire un résultat tangible que l'on ne peut pas atteindre seul et auquel chacun adhère. Cette première condition est remplie à travers l'exigence posée de délivrer et soutenir un plan d'affaires en groupes. La seconde condition pour l'efficacité d'un groupe selon St-Arnaud, Y. (2008) réside dans l'interaction entre les personnes. Cette dernière a lieu lors des tutorats collectifs organisés tous les quinze jours. Enfin, un troisième pilier est constitué par les valeurs qui sont privilégiées par l'équipe. Les valeurs sont ici exprimées à travers les règles de dialogue. Ainsi, le dispositif des tutorats collectifs remplit les trois conditions pour l'efficacité d'un groupe décrites par St-Arnaud, Y. (2008). Travailler au sein d'un groupe efficace peut permettre d'apprendre à correspondre avec les parties prenantes.

Nous formulons l'hypothèse qu'en pratiquant les tutorats collectifs, les étudiants vivent entre eux une relation de correspondance et sont ensuite capables de vivre aussi ce mode de relation avec les parties prenantes de leur projet entrepreneurial.

Les trois outils présentés (check in, règles de dialogue et post-motorola) peuvent servir à développer la correspondance entre étudiants entrepreneurs car les trois composantes du tableau 1 s'y retrouvent. Ainsi, la *transformation* de la personne grâce aux relations et aux apprentissages est soutenue par les questions du post-motorola (Qu'est-ce que j'ai appris? Quelle action vais-je mettre en œuvre?). En outre, les tutorats sont un *processus* se déroulant dans le temps car il y a plusieurs séances et le post-motorola permet de s'ajuster d'une séance à l'autre en fonction des retours des participants. Enfin, les règles de dialogue invitent à développer l'*attention* à l'autre à travers l'écoute bienveillante.

Au cours de l'année, les objectifs des tutorats collectifs varient. Le tableau 2 ci-dessous décrit les objectifs et les activités proposées lors des tutorats collectifs.

Objectifs des tutorats collectifs	Activités
Les deux premiers tutorats visent à faire connaissance.	Au sein d'un groupe de deux étudiants, chacun présente d'où il vient, où il a envie d'aller et son rêve. Puis devant l'ensemble de la classe, chacun présente l'autre qui commente et complète.
	Chacun apporte un objet le représentant et le montre et explique son choix à la classe.
	L'enseignant présente les outils d'intelligence collective
Les étudiants entrepreneurs proposent des idées de projets entrepreneuriaux.	Certains ont déjà une idée qu'ils exposent. Mais il est aussi possible d'organiser une séance de génération d'idées :  -Au sein d'un groupe de 3 à 4 personnes, chacun écrit sur post it des idées de projet pendant 3 min -Le groupe classe l'ensemble des idées sur une grande feuille avec deux axes : faisable – aime -Le groupe choisit une idée faisable et qu'ils aiment -Le groupe dessine l'histoire du projet en 9 images et en quoi cela sert le client -Chaque groupe présente son projet à l'ensemble de la classe.
Les étudiants entrepreneurs choisissent quels projets et quels groupes ils vont mobiliser pour la rédaction et la soutenance d'un plan d'affaires.	Chaque porteur de projet présente oralement et brièvement son projet devant la classe. Chacun se positionne sur un projet. Une négociation encadrée par l'enseignant permet d'obtenir des groupes de tailles équilibrées.
Les étudiants explicitent l'avancement dans la rédaction de leur plan d'affaires et reçoivent des conseils. Plus généralement, ils pratiquent l'intelligence collective dans le groupe pour apprendre et avancer dans tous leurs projets.	Chaque groupe présente le problème résolu par le projet entrepreneurial, la proposition de valeur, les études de marché, les partenaires rencontrés. Les autres donnent du feedback positif. Les prochaines actions à effectuer sont décidées.
Les étudiants créent un espace de convivialité.	Ils apportent des petits pains et rapportent des photographies des événements auxquels ils participent.
Un étudiant offre de partager un apprentissage qu'il a réalisé.	Un étudiant prend le lead du tutorat et présente une lecture ou un outil ou un apprentissage comme la lecture de Mauss, M. (2012). <i>Essai sur le don</i> ou une expérience au sein d'une ONG.
Les étudiants formulent des demandes d'apprentissage et un balisage du parcours.	L'enseignant donne un cours sur l'effectuation ou l'étude de marché.
	L'enseignant fixe des étapes pour l'avancement du plan d'affaires.
Les étudiants choisissent une problématique de mémoire et avancent dans la rédaction.	Chaque étudiant présente l'avancement de son mémoire. Les autres donnent du feedback
Les étudiants utilisent aussi cet espace pour tester des idées et se préparer à un événement comme un concours d'entrepreneuriat.	Un étudiant teste son pitch avant d'aller à un concours d'entrepreneuriat et reçoit du feedback des autres.

Les difficultés rencontrés par les étudiants dans le déroulement de leur formation de master sont rapidement résolues.	Les étudiants font part de leurs difficultés relatifs aux différents cours. Le responsable du master proposent des solutions.
Les étudiants font part des conflits dans leur équipe.	Un étudiant relativise l'importance du plan d'affaires, un autre propose sa médiation. L'enseignant recommande l'utilisation de la communication non violente et en résume les règles (Rosenberg, 2003).

Tabl 2 : Les objectifs et les activités proposés au cours des tutorats collectifs

Un rapport réflexif (annexe 4) pourrait être demandé à l'équipe pour évaluer cette habilité à correspondre avec les parties prenantes.

### 3. Méthodologie

Nous allons tester et analyser la pratique de tutorats collectifs avec des étudiants entrepreneurs pour les aider à développer leur habilité à correspondre avec des parties prenantes.

Nous avons adopté une posture d'expert impliqué. En effet, l'auteur est responsable du programme de master 2 en entrepreneuriat et pilote les séances de tutorats collectifs. Cette posture permet une observation fine. La position d'expert impliqué constitue un atout pour la réflexivité partagée avec les acteurs à travers la rapidité d'accès aux éléments signifiants, le retour permanent et évident sur les faits vécus et observés ensemble, la possibilité de mobilisation en temps réel par le chercheur d'éléments issus de la littérature et d'autres expériences. Cette posture a été également adoptée par Chabrillat et al. (2017). L'étude d'un cas unique est défendue par de La Ville, V. I. (2000), particulièrement pour étudier un processus (Yin, 2011). Il s'agit ici du processus de formation des étudiants.

Nous avons adopté une démarche déductive en partant de théories existantes et en construisant le tableau 1 les résumant. Cela revient à présenter une stratégie de modèles alternatifs au sens de Langley (1999). Deux perspectives théoriques sont envisagées : celle de la correspondance ou effectuation, d'une part et celle de l'hylémorphisme ou causation, d'autre part. En outre, nous gardons un esprit ouvert à l'aide d'une démarche inductive pour saisir des concepts importants émergents du terrain et non mentionnés dans les théories mobilisées dans le tableau 1. Il s'agit de garder la possibilité de nuancer ou d'enrichir les théories mobilisées grâce à une méthodologie de théorie enracinée (Glaser, 1978).

Pour cerner l'habilité des étudiants entrepreneurs à correspondre avec les parties prenantes, nous avons collecté les données du terrain en:

-demandant aux étudiants entrepreneurs candidats au master quelles personnes avaient validé leur projet et quelles actions concrètes ils avaient réalisées

-collectant les réponses à des questionnaires (annexe 2) sur leur projet entrepreneurial et sur la place des parties prenantes auprès des étudiants entrepreneurs le jour de la rentrée, puis à la fin de la formation

-collectant les réponses à des questionnaires (annexe 1) au fur et à mesure du déroulement des tutorats collectifs en octobre, un autre fin décembre, un autre fin mars, un dernier en septembre.

-prenant des notes lors des tutorats collectifs

Nous avons codé avec *n vivo* les parties qualitatives des questionnaires et les notes prises lors des tutorats. Les codes utilisés sont notés en annexe 3. Ces codes visent à voir si les étudiants entrepreneurs ont des relations avec les parties prenantes, lesquelles, sous la forme de correspondance ou sous une forme hylémorphique.

#### **4. Les tutorats collectifs aident à correspondre avec les parties prenantes**

Les réponses au questionnaire en annexe 1 permettent d'observer qu'au fur et à mesure de l'année, les étudiants entrepreneurs comprennent de mieux en mieux cette forme originale de pédagogie : ils en saisissent mieux les objectifs, ils arrivent à mieux se situer dans les séances. Les tutorats leur apportent également un bénéfice grandissant avec le temps : ils affirment davantage que les séances de tutorat les incitent à engager des actions sur leur projet, leur sont plus profitables, les aident à avancer dans leur formation et sur leur projet entrepreneurial. Les étudiants soulignent le caractère agréable et intéressant des séances de tutorat, ils apprécient les échanges avec les autres au cours des séances de tutorat.

Lors des retours d'expérience à la fin des tutorats collectifs, les étudiants entrepreneurs font part des apports suivants :

-Faire connaissance les uns avec les autres : « J'ai appris plus sur les gens qu'en buvant une bière. »  
(Samy)

-Vivre des émotions positives : « on a rigolé cela fait du bien » (Marion)

-Parler de soi et de son projet : « J'ai pu parler de mes problèmes et de moi. En école d'ingénieur, on ne nous apprend pas à parler de nous. Cela m'a sorti de ma zone de confort. J'ai appris à mieux m'exprimer et à plus parler de mes projets. » (Gauthier)

-Obtenir l'aide des autres sur son projet : « Je vais ouvrir mon entreprise. On négocie avec Yanis pour qu'il fasse la communication de la boîte. » (Gauthier)

-S'engager devant les autres à agir : « si tu es tout seul chez toi cela n'est pas motivant de travailler sur son projet. ... J'ai commencé à faire un prototype. Je suis allé à la fabrique. J'ai dit que je maîtrisais les machines. En fait j'ai appris sur le tas.» (Maxime)

-Apprendre des autres : « C'est très bien que les gens apportent leurs connaissances. On est obligé de comprendre le concept qu'on explique. » (Gauthier)

-Recevoir des feedbacks comme lorsqu'Eric explique son projet lors d'un tutorat et que les autres étudiants l'encouragent à passer à l'action, arrêter de coder, rencontrer des barmans et artistes et directeurs de salle pour avoir de vraies info.

-Aller voir des clients : « j'ai fait un site internet. Je me suis dit qu'il fallait faire. J'ai contacté Voix libres, Médecins du monde. J'ai réuni une dizaine d'artistes et d'associations sur Strasbourg pour tester le concept. » (David)

-Résoudre le conflit qui a émergé dans une équipe : « Cela nous a aidé de parler à tout le groupe du conflit. Sébastien a dit : ce n'est qu'un jeu. Cela nous a fait du bien de prendre du recul. » (Eric)

Vanessa compare les tutorats collectifs aux start-up week-ends : « Il y a de la synergie, des échanges, de l'écoute. C'est ce qu'on fait en tutorats collectifs. »

Les étudiants entrepreneurs mentionnent aussi des limites. Ainsi, la moitié des étudiants entrepreneurs ne comprennent pas l'objectif des séances surtout au début de l'année. D'autres disent ne pas avoir besoin d'objectifs.

Certains voudraient être davantage poussés à agir sur leur projet, à rencontrer des clients. Mais Vanessa qui a passé beaucoup de concours renvoie chacun à ses responsabilités : « C'est à nous de saisir les occasions d'agir. »

Les étudiants se plaignent du contraste entre l'approche pédagogique vécue dans les tutorats collectifs et celle vécue dans les autres cours classiques et avec les étudiants d'autres masters.

L'analyse de la question relative aux actions engagées suite aux séances de tutorat conduit à remarquer l'importance de l'attention donnée aux autres : « J'arrête d'écrire, j'y vais, je vais voir des clients potentiels. » (Maxime )

On identifie aussi la transformation à travers la modification de leur projet et la motivation générée : « Les séances de tutorat me donnent de plus en plus envie d'entreprendre et des idées de projets de

création d'entreprise » (Amadou ) Certains étudiants comme Maxime ont fait évoluer leur projet suite au travail en groupe. Cela dénote de la correspondance au sens du tableau 1 avec les membres de son équipe car il a été capable d'attention, d'évolution au long du processus et de transformation grâce aux feedbacks reçus.

Certains étudiants entrepreneurs balisent leur cheminement à l'aide d'étapes. Ils voient au moins une étape suivante à réaliser : « les échanges avec le groupe sur mon projet m'ont permis de clarifier la planification dans le développement de la plateforme, version MVP dans un premier temps, puis recherche de financement pour le développement de la version consolidée » (Eric)

Les clients sont la partie prenante vers laquelle se tournent les étudiants entrepreneurs en premier. C'est celle qu'ils mentionnent le plus souvent. Ils vont aussi voir des experts du secteur.

Les étudiants entrepreneurs remarquent que l'attention n'est pas facile à pratiquer et qu'ils se coupent la parole dans les séances, mais ils notent une progression.

Nous reprenons le tableau 1 et notons quelle case est citée dans les retranscriptions liées aux tutorats collectifs.

<b>Correspondance ou effectuation</b>	<b>Hylémorphisme ou causation</b>
<b>Transformation (23 citations)</b>	Volonté (2 citations)
<i>Processus (6 citations)</i>	Plan (pas de citation)
<b>Attention (22 citations)</b>	<i>Étapes (7 citations)</i>

Tabl 3: Composants des notions de correspondance et d'hylémorphisme à partir d'Ingold (2017b) et nombre de citations lors de l'analyse des retranscriptions.

**En rouge et gras** : les concepts majoritairement cités

*En orange et italique* : les concepts significativement cités

En noir et normal : les concepts peu cités

Le tableau 3 permet de remarquer que les étudiants ont un rapport de correspondance entre eux et avec les clients lors des tutorats collectifs. En effet, la transformation et l'attention sont

souvent mentionnés. Le processus est aussi cité, certes plus rarement, mais le déroulement des tutorats s'inscrit en lui-même dans un processus car ils sont lieu tout au long d'une année. Par contre, les caractéristiques de l'hylémorphisme sont peu présentes : les étudiants ne parlent pas de plan. La volonté et les étapes sont peu mentionnés.

Les tutorats collectifs soutiennent la motivation des étudiants entrepreneurs, les incitent à rencontrer des clients et des experts en leur donnant des contacts recommandés par les autres étudiants ou par l'enseignant. Les tutorats collectifs incitent à l'action. La première action consiste à se tourner vers de vrais clients. Les tutorats collectifs permettent d'apprendre aux étudiants entrepreneur à correspondre avec les parties prenantes car on observe la présence des trois composantes de la correspondance : l'attention, la transformation et le processus dans les expériences des étudiants entrepreneurs.

## **5. Discussion**

Nous retrouvons l'efficacité des groupes pour l'apprentissage déjà montrée par Lewin (1946), St Arnaud (2008) et Lanarès, Daele (2013). En effet, dans les tutorats collectifs, les étudiants entrepreneurs s'entraînent à respecter des règles de dialogue qui sont l'écoute, l'expression et l'attitude positive. Ainsi, les tutorats collectifs permettent d'apprendre aux étudiants une des composantes centrales de l'effectuation : la correspondance avec les parties prenantes. Sarasvathy et Germain (2011) avaient déjà affirmé que l'effectuation pouvait s'enseigner. Nous proposons aux enseignants et accompagnateurs en entrepreneuriat la pratique de tutorats collectifs pour apprendre à correspondre avec les parties prenantes, en premier lieu les clients.

Lors des tutorats collectifs, les étudiants tendent à se familiariser avec un mode de raisonnement effectual, développant ainsi des habilités relationnelles éloignées d'un raisonnement causal ou hylémorphique plus fréquemment présent en milieu universitaire (Shirokova, et al., 2017).

En apprenant la correspondance avec les parties prenantes, les étudiants entrepreneurs se familiarisent aussi avec la dialogique, notion proche de la correspondance définie par Bruyat, Julien (2001). En outre, ils s'inscrivent dans une approche processuelle (Gartner, 1988, Steyaert, 2007, Johannisson, 2011, Moroz, Hindle, 2012, Germain, 2017) puisque les tutorats se succédant tout au long de l'année constituent un processus d'évolution.

Le processus est également présent chez Ingold (2017b). Dans une perspective décrivant plus généralement les relations, le recours aux travaux de l'anthropologue Ingold (2017b) met en

évidence deux manières d'être en relation. Une première manière est causale ou hylémorphique et comprend l'exercice de la volonté au travers d'un plan et d'étapes. La seconde manière est effectuale ou en correspondance avec de l'attention aux autres, un processus et de la transformation de l'entrepreneur et du projet. L'étude des recherches d'Ingold (2017b) permet d'enrichir la littérature en entrepreneuriat en définissant plus précisément le rapport aux parties prenantes et en permettant ainsi de situer mieux le comportement des entrepreneurs entre les deux pôles de l'effectuation ou correspondance, d'une part, et de la causation ou hylémorphisme, d'autre part. En outre, la différence entre un comportement causal et effectual se trouve renforcée grâce à l'étude des travaux d'Ingold alors même que Sarasvathy envisage leur coexistence (Sarasvathy, Germain, 2011). Toutefois, cette coexistence reste possible. Ainsi, dans le groupe d'étudiants entrepreneurs étudiés, nous observons le balisage en étapes de leur projet. La distinction d'étapes dénote une perspective causale ou hylémorphique. Toutefois, la perspective effectuale ou de correspondance domine chez les 13 étudiants entrepreneurs étudiés. En effet, les trois composantes ont été observées : l'attention, la transformation et le processus.

L'intention de l'enseignant en mettant en place les tutorats collectifs pour les étudiants entrepreneurs était de leur apprendre à correspondre avec les parties prenantes. Le retour d'expérience des étudiants entrepreneurs révèle le lien entre l'équipe et l'action. L'équipe permet d'inciter et de motiver les étudiants entrepreneurs à agir et à aller voir des clients. On retrouve ainsi l'apprentissage par l'action et par l'équipe promu par Team Academy. Les dimensions de l'équipe et de l'action vers des clients ou des usagers seraient liées dans l'apprentissage.

Une des limites de cette recherche est que l'enseignant a peut-être induit les comportements des étudiants. Les croyances de l'enseignant plus que les tutorats collectifs pourraient expliquer une correspondance croissante des étudiants entrepreneurs avec les parties prenantes. L'étude de pratiques similaires par d'autres enseignants pourrait contrer ce biais.

## **Conclusion**

Les tutorats collectifs permettent à un groupe d'étudiants entrepreneurs de pratiquer les règles de dialogue en s'exprimant, en écoutant attentivement et en commentant de façon constructive. En testant ce dispositif pédagogique, il est possible d'observer que les 13 étudiants entrepreneurs correspondent davantage avec des parties prenantes : ils font preuve d'attention,



de transformation et s'engagent dans un processus. Ils vont surtout tester leur idée auprès de clients et faire évoluer leur projet selon les feedbacks recueillis. Ainsi, les tutorats collectifs favorisent une relation effectuale plus que causale avec les parties prenantes. Toutefois, une dimension d'une démarche causale ou hylémorphique est présente à travers le balisage de leur parcours par des étapes.

En outre, le recours aux travaux de l'anthropologue Ingold (2017b) permet de préciser la notion de correspondance avec les parties prenantes à travers trois composants : la transformation, le processus et l'attention. Ainsi, le lien aux parties prenantes déjà présent dans l'effectuation (Sarasvathy, 2001) et les modèles d'affaires (Osterwalder, Pigneur, 2010 et Verstraete, Jouison Laffitte, 2009) se trouve enrichi et précisé donnant ainsi plus de repères aux enseignants et accompagnateurs en entrepreneuriat. Ainsi, ces derniers peuvent aider les entrepreneurs à transformer leur projet, s'inscrire dans un processus et à prêter attention aux réactions des parties prenantes dont les clients.

Le recours aux travaux de l'anthropologue Ingold (2017b) renforce la différence entre un comportement effectual et causal. Il s'agit de deux manières différentes d'être en relation avec les autres et le monde.

## **Références**

Béchar, J. P., Toulouse, J. M. (1991). «Entrepreneurship and education: viewpoint from education». *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, vol. 9, n°1, p.3-13.

Bourachnikova O., Haller C., Paulus O., «Apprendre par l'action et en équipe à l'Université française», *Entreprendre et Innover*, Vol. 35, 2017.

Bruyat, C. (1993). *Création d'entreprise: contributions épistémologiques et modélisation*, thèse pour le doctorat es sciences de gestion. Ecole Supérieure des Affaires, Université Pierre-Mendes-France, Grenoble.

Bruyat, C. (2001). «Créer ou ne pas créer? ». *Revue de l'Entrepreneuriat*, 1(1), 25-42.

Bruyat, C., Julien, P. A. (2001). «Defining the field of research in entrepreneurship». *Journal of business venturing*, 16(2), 165-180.

Carrier, C. (2009). "L'enseignement de l'entrepreneuriat: au delà des cours magistraux, des études de cas et du plan d'affaires" *Revue de l'entrepreneuriat*, vol.8, n°2, p.17-33.

Chabrilat J, Lecoutre M., Lièvre P.(2018) « Outils de gestion et inventivité des managers culturels du spectacle vivant », Communication au workshop "Entrepreneurship in the cultural and creative industries", CREGO, Université de Bourgogne, Dijon.

de La Ville, V. I. (2000). « La recherche idiographique en management stratégique: une pratique en quête de méthode? ». *Finance contrôle stratégie*, 3(3), 73-99.

Freeman, R. E. (1984). *Strategic management: A stakeholder approach*. Boston: Pitman.

Freeman, R. E (2004). «A stakeholder theory of the modern corporation». *Perspectives in Business Ethics* Sie, vol.3, p.144.

Friedman, A. L . , Miles, S. (2006). *Stakeholders: Theory and Practice*. Oxford University Press.

Gartner W.B. (1988), «Who Is an Entrepreneur? Is the Wrong Question», *Entrepreneurship theory and practice*, 13 : 4, 47-68.

Germain, O. (2017). «Théories en entrepreneuriat : pour que les fruits passent la promesse des fleurs». Dans J. St-Pierre et F. Labelle (dir.). *Les PME : d’hier à demain* (p. 17–65). Québec : Presses Universitaires du Québec.

Glaser, B.G. (1978), *Theoretical Sensitivity*, University of California, San Francisco.

Ingold, T. (2018). *L'anthropologie comme éducation*, Presses universitaires de Rennes.

Ingold, T. (2018), *Anthropology: why it matters*, Polity.

Ingold T. (2017 a), *Faire - Anthropologie, Archéologie, Art et Architecture*, Editions Dehors.

Ingold, T. (2017 b). «On human correspondence». *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 23(1), 9-27

Isaacs (1999), *Dialogue and the art of thinking together*, Doubleday.

Johannisson, B. (2011). « Towards a practice theory of entrepreneuring », *Small Business Economics*, 36, 135-150.

Lanarès J., & Daele A. (2013). Comment organiser le travail en groupe des étudiants ? in Berthiaume, D., & Colet-Johnson, N. R. *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques*. P. Lang.

Langley, A. (1999). «Strategies for theorizing from process data». *Academy of Management review*, 24(4), 691-710.

Lewin, K. (1943). Forces behind food habits and methods of change. *Bulletin of the national Research Council*, 108(1043), 35-65.

Morin, E. (1989). «Diriger dans la complexité» . Conference on “Enterprise and Progress,” Paris, In *Entreprises et Progrès*, June:15–23.

Morin, E. (2007). Complexité restreinte, complexité générale. *Intelligence de la complexité*, 28-64.

Moroz, P.W., K. Hindle (2012), « Entrepreneurship as a process: Toward harmonizing multiple perspectives », *Entrepreneurship Theory & Practice*, 36: 4, 781-818.

Nonaka (Ikujiro), Takeuchi (Hirotaka), *The Knowledge Creating Company*, New York, Oxford University Press, 1995.

Osterwalder, A., Pigneur, Y. (2010). *Business model generation: a handbook for visionaries, game changers, and challengers*. John Wiley & Sons.

Read, S., Sarasvathy, S. D., Dew, N., & Wiltbank, R. (2016). «Response to Arend, Sarooghi, and Burkemper (2015): Cocreating effectual entrepreneurship research». *Academy of management Review*, 41(3), 528-536.

Ronstadt, R. (1990). The educated entrepreneurs: A new era of entrepreneurial education is beginning. *Entrepreneurship education: Current developments, future directions*, p.69-88.

Rosenberg, M. (2003). *Communication non violente*. Éditions Jouvence.

Sarasvathy, S. D. (2001) « Causation and effectuation: toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency » *Academy of Management Review*, vol. 26, p.243-263.

Sarasvathy, S. D., Forster, W. R., & Ramesh, A. (2013). «From Goldilocks to Gump: A research agenda for entrepreneurial mechanisms design». In *Academy of Management Best Paper Proceedings*.

Sarasvathy, S. D., Germain, O. (2011). «L'effectuation, une approche pragmatique et pragmatiste de l'entrepreneuriat». *Revue de l'Entrepreneuriat*, 10(3), 67-72.

Shirokova, G., Osiyevskyy, O., Morris, M. H., & Bogatyreva, K. (2017). Expertise, university infrastructure and approaches to new venture creation: assessing students who start businesses. *Entrepreneurship & Regional Development*, 29(9-10), 912-944.

Silveira, A., Bizarrias, F. S., & do Carmo, H. M. O. (2018). « Entrepreneurial intention of the participants of the startup weekend: Longitudinal analysis». *IJAME*.

Solomon, G. T., Duffy, S., Tarabishy, A. (2002). «The state of entrepreneurship education in the United States: A nationwide survey and analysis. International journal of entrepreneurship education », vol.1, n°1, p.65-86.

St-Arnaud, Y. (2008). Les petits groupes: participation et animation. G. Morin Ed.

Steyaert, C. (2007). « "Entrepreneuring" as a conceptual attractor?: A review of process theories in 20 years of entrepreneurship studies », Entrepreneurship and Regional Development: An International Journal, 19: 6, p. 453-477.

Verstraete, T., Jouison-Laffitte, E. (2009). Business Model pour Entreprendre-Le modèle GRP: théorie et pratique, de Boeck Université, mars.

Yin, R. K. (2011). Applications of case study research. Sage.

Annexe 1 : Questionnaire administré aux étudiants entrepreneurs quatre fois au cours de l'année.

Nom Prénom :

	Pas du tout	Un peu	Plutôt	Totale- ment	Sans Avis
Les séances de tutorat sont intéressantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les séances de tutorat m'aident pour avancer dans ma formation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'apprécie les échanges avec les autres au cours des séances de tutorat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les séances de tutorat sont un moment très agréable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le travail effectué lors les séances de tutorat m'est profitable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je m'habitue et j'arrive mieux à me situer dans les séances de tutorat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les séances de tutorat m'aident pour avancer sur mon projet entrepreneurial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je comprends quels sont les objectifs visés par les séances de tutorat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les séances de tutorat m'ont incité à engager des actions pour mon projet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lesquelles ?					

Annexe 2 : Questionnaire administré le jour de la rentrée et en fin de formation.

Ce questionnaire sera exploité pour écrire des articles académiques uniquement.

Merci de répondre honnêtement.

Votre nom n'apparaîtra pas. Nous utiliserons des noms de code : A, B .....

Votre Nom :

A. Avez-vous l'intention de créer - ou développer - ou reprendre une organisation - ou être salarié (Barrer ce qui est faux) – ou autre :

B. Quelles actions avez-vous déjà réalisées dans ce but? (Faites une liste et notez 1 pour la plus importante pour le succès, 2 pour la suivante, ...)

C. Quelles actions allez-vous réaliser prochainement dans ce but? (Faites une liste et notez 1 pour la plus important pour le succès, 2 pour la suivante, ...)

D. Pour la question a. noter dans le tableau

1. Si c'est très important de lui parler du projet
2. si c'est important de lui parler du projet
3. si c'est peu important de lui parler du projet
4. si ce n'est pas important de lui parler du projet
5. non applicable
6. sans opinion

(b) Pour la question b. noter dans le tableau

1. Si c'est très important qu'il s'implique dans le projet entrepreneurial
2. si c'est important qu'il s'implique dans le projet entrepreneurial
3. si c'est peu important qu'il s'implique dans le projet entrepreneurial
4. si ce n'est pas important qu'il s'implique dans le projet entrepreneurial
5. non applicable
6. sans opinion

(c) Pour la questions c., noter comment vous comptez qu'il s'implique : en écoutant, en conseillant, en encourageant, en finançant, en travaillant, en s'associant, en achetant, en testant, en incubant, autre.....

Les parties prenantes au projet entrepreneurial	a. Est-ce important pour moi de lui parler du projet entrepreneurial?	b. Est-ce important pour moi qu'il s'implique dans le projet entrepreneurial ? (b.)	c. Comment va-t-il s'impliquer ?
Conjoint			
Parents			
Amis			
Associé			
Clients			
Autres entrepreneurs			
Banquier			
Investisseur			
Expert comptable			

Incubateur			
Autres :			

E. Est-ce que je compte **aller** à des réunions, des rencontres, des échanges dans le cadre du projet entrepreneurial ? non – oui

Si oui lesquelles ?

F. Est-ce que je compte **organiser** des réunions, des rencontres, des échanges dans le cadre du projet entrepreneurial ? non – oui

Si oui, sous quelle forme : au téléphone, en réunion, en déjeunant ou dinant, par mail, par internet, autre :.....

Si par internet, sous quelle forme ?

Avec qui ?

Si oui, quel est le but de ces réunions, rencontres ou échanges ?

Barrer les buts que vous ne poursuivez pas dans vos réunions, rencontres ou échanges : être encouragé, avoir du plaisir à échanger, passer un bon temps, avoir des contacts de clients, vendre, augmenter mon réseau, trouver des collaborateurs, apprendre des informations sur les clients, les concurrents, obtenir des informations sur les tendances, obtenir des trucs du métier, compléter mes compétences, obtenir un financement, autre.....

A quelle fréquence ?



### Annexe 3 : Codes utilisés pour n vivo

- Transformation de la personne et de son projet
- Processus (cheminement dans le temps)
- Attention
- Volonté (la personne suit les intentions de son esprit et impose des effets aux autres ou inversement subit les autres)
- Plan
- Etapes prédéterminées
- Relation avec des clients
- Relation avec d'autres entrepreneurs
- Relation avec les membres de l'équipe
- Relation avec un expert du secteur
- Relation avec un financeur
- Relation avec une autre partie prenante
- Implication dans un concours
- Refus de relation avec une partie prenante
- Apprentissages lors des tutorats
- Limites des tutorats

-

#### Annexe 4 : Rapport réflexif pour l'évaluation de la correspondance avec les parties prenantes

A rédiger par chaque personne.

Quelles sont les principales personnes extérieures à l'équipe que vous avez contactées?

Comment décrivez-vous vos relations avec ces personnes ? (forme, contenu, fréquence)

Avez-vous observé de votre part une attention aux autres ? à ce qui se passe ? Si oui pouvez vous décrire sur quoi et comment vous avez observé.

Qu'avez-vous appris dans ces échanges ?

Avez-vous observé des modifications dans le projet ? Si oui, lesquelles et comment se sont-elles produites ?

Vous-même avez-vous évolué suite à vos échanges avec les parties prenantes ? Si oui, pouvez vous nous décrire cette évolution.

Pensez-vous avoir maintenu une relation avec ces personnes et que vous pourrez les recontacter ? Justifiez.

Pensez-vous avoir appris à correspondre avec les autres ? Justifiez.

Avez-vous envie de développer davantage une compétence chez vous ? Si oui laquelle ?

Critères pour évaluer :

Mention de faits concrets dans le récit.

Mention d'apprentissages même suite à des erreurs ou des manques de relation.

Réponse même courte à toutes les questions.

#### Annexe 5 : Guide entretien semi directif

1. Comment gérez-vous votre projet entrepreneurial ?
2. Qui vous aide pour votre projet ?
3. Comment décrivez-vous les relations avec ces personnes ?

4. Comment comptez-vous avancer sur votre projet entrepreneurial dans les prochains mois ?
5. Que pensez-vous des tutorats collectifs ?
6. Que vous apprennent les tutorats collectifs ?
7. Est-ce que vous les vivez bien ?
8. Ressentez-vous des malaises ?