

UNIVERSITÉ PARIS XIII – SORBONNE PARIS NORD

École doctorale Érasme

Etude de l'échec du passage à l'acte entrepreneurial des étudiants-entrepreneurs : Une approche par le modèle SMOCS

Cas de PÉPITE de l'Université Sorbonne Paris Nord

THÈSE DE DOCTORAT

présentée par

Manel TOUMI

Centre de recherche en Economie et en gestion de Paris Nord (CEPN – UMR 7234 CNRS)

Pour l'obtention du grade de

DOCTEUR EN SCIENCES DE GESTION

soutenue publiquement le 08 Décembre 2023 devant le jury d'examen constitué de :

M. Boualem ALIOUAT, Professeur (Université Nice Cote d'Azur), Rapporteur

Mme. Natacha PIJOAN, Maître de Conférences HDR (Université Paul Valéry Montpellier), Rapporteuse

M. Adnane MAALAOUI, Professeur (Prince Mohammed Bin Salman Collège, KSA), Examineur

M. Erik LEROUX, Professeur (Université Sorbonne Paris Nord), Examineur

M. Faouzi BENSEBAA, Professeur (Université Paris-Nanterre), Examineur

M. Ali SMIDA, Professeur (Université Sorbonne Paris Nord), Directeur de thèse

L'Université n'entend ni approuver, ni désapprouver les opinions particulières émises dans cette thèse. Ces opinions sont considérables propres à leur auteur.

La PÉPITE Sorbonne Paris Nord n'entend donner aucunes approbations aux opinions émises dans cette thèse. Celles-ci sont considérables propres à leur auteur.

À mes chers parents

À mon mari

À ma sœur

À ma petite princesse

À tous mes amis et mes proches

REMERCIEMENTS

Il est grand temps pour moi d'exprimer ma profonde gratitude envers toutes les personnes qui ont joué un rôle essentiel dans l'achèvement de ma thèse. Votre soutien inestimable, vos conseils avisés et votre présence tout au long de cette aventure académique ont été d'une importance capitale. La rédaction de cette thèse a été un voyage intense, riche en découvertes et en apprentissages.

Mes mots ne sauraient rendre pleinement hommage à la profondeur de ma reconnaissance, mais je vais m'efforcer de le faire avec la plus grande sincérité.

Je commence par exprimer ma sincère gratitude envers mon directeur de thèse, Professeur Ali Smida. Sa sagesse, son expertise, et sa patience infinie ont été des piliers sur lesquels j'ai pu m'appuyer pour mener à bien ce projet de recherche. Ses conseils éclairés, sa disponibilité, et sa confiance en mes capacités ont joué un rôle déterminant dans mon parcours académique.

Je souhaite également exprimer ma profonde reconnaissance envers les membres du jury, Monsieur Boualem ALIOUAT et Madame Natacha PIJOAN, pour avoir accepté de rapporter cette thèse et de me faire l'honneur de participer à mon jury de thèse. Je remercie également Messieurs Adnane MAALAOUI, Faouzi BENSEBAA et Eric LEROUX d'avoir accepté de faire partie de mon jury de thèse. Votre implication est très appréciée.

Mes remerciements sincères vont aux responsables du PÉPITE USPN, Mesdames Marie-Anne LEBREC, Ruth Alvarez LOPZ et Monsieur Mohamed ABOUDRAR, qui ont gracieusement accepté de participer à l'enquête de cette recherche. Vos commentaires et suggestions se sont avérés d'une valeur inestimable pour l'amélioration de mon travail de recherche.

Je tiens à exprimer également ma plus profonde gratitude envers toutes les personnes qui ont généreusement contribué à cette thèse en tant qu'interviewés. Votre apport inestimable a considérablement enrichi le contenu de ce travail doctoral qui repose en grande partie sur les informations précieuses que vous avez partagées.

Le CEPN est bien plus qu'un simple laboratoire de recherche ; c'est une véritable communauté académique où l'émulation intellectuelle et l'entraide sont au cœur de notre succès collectif. Je suis honorée d'avoir pu faire partie de cette communauté et de bénéficier de votre appui tout au long de mon parcours. J'apprécie particulièrement les occasions d'échange intellectuel, les séminaires passionnants et les collaborations fructueuses que j'ai eu la chance de partager avec vous tous. Vos idées, vos critiques constructives et votre enthousiasme pour la recherche ont été des sources d'inspiration pour moi.

Je remercie particulièrement Monsieur Philippe BATIFOULIER, directeur du laboratoire à mon arrivé et directeur actuel de l'équipe SPI, pour son apport, ses conseils et sa disponibilité. Corinne GAUTHIER et Jean-Pierre KOKOSSOU, vous êtes formidables, votre patience, gentillesse et disponibilité ont été énormément précieuses à tous les doctorants.

L'école doctorale, ERASME, mérite une mention spéciale pour avoir fourni un cadre idéal pour la formation doctorale et la recherche. Les ressources et les opportunités qu'elle a offertes ont été cruciales pour mon développement académique. Un merci spécial à Madame Viviane BIRARD.

À mes collègues élus qui ont siégé avec moi dans les instances de l'université (Conseil de l'école doctoral ERASME, Collège doctoral, Commission recherche et Conseil d'administration), Nader, Abdelsamad, Manuella, Hamad, Victor, Nicolas, je tiens à vous remercier pour notre collaboration fructueuse. Votre engagement envers l'amélioration de notre institution et votre dévouement envers la recherche sont des exemples à suivre.

Une thèse ne se résume pas au document que vous tenez entre les mains : c'est un parcours initiatique, fait de rencontres et d'émotions fortes qui façonnent la réalisation du travail doctoral. Mes collègues doctorants et docteurs, Nader, Yahya, Sihem, Wafa, Imene Meriem, Fella, Nutssa, Ana Sofia, Laura, Victor, Nicolas H., Hamad, Manuella, Abdel Samad, Wadid, Nicolas.P, Leila, Léo, Maria, Lobna, Noujoud, Sahil, Evan, Rudy, Salam, Luisa... vous avez été mes compagnons de voyage tout au long de cette aventure doctorale. Vos conseils, discussions et amitiés ont enrichi mon expérience universitaire.

Mes chers, Nader, Sihem, Yahya, Wafa et Imane : Votre présence, votre bonne humeur et délicieux repars partagés et les fous rires sont des moments inoubliables. Ensemble, nous avons surmonté les défis et célébré les victoires, je suis reconnaissante de vous avoir à mes côtés.

Enfin, mais certainement pas en dernier lieu, je souhaite adresser un remerciement spécial à un collègue et ami très cher, Nader Nefzi. Ta présence constante, ton soutien infaillible, tes recommandations suite à la relecture de ma thèse et ton amitié sincère ont été des sources d'inspiration pour moi. Tu as été là dans les moments de doute et d'incertitude, et ton soutien a été inestimable.

Imene Meriem, je tiens à t'exprimer ma gratitude particulière. Ta présence au moment opportun au cours de cette thèse a été une source de motivation exceptionnelle, grâce à tes encouragements et à l'estime que tu m'as manifestés.

Siham, je tiens à t'exprimer ma profonde reconnaissance pour ta précieuse contribution à traquer les erreurs et éliminer les coquilles, ainsi que pour ta disponibilité, ta présence et ton soutien inestimables lors des moments cruciaux de la finalisation.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers mes chères Abir, Chema et Imane pour leur soutien inestimable et leur engagement indéfectible dans l'établissement d'un cadre personnel et familial propice à la finalisation de cette thèse. Votre encouragement et soutien inconditionnel m'ont beaucoup touché.

Un sincère remerciement à mes deux rayons de soleil, à mon mari Bassat et à ma petite princesse Laya, qui ont été une source inestimable de soutien et de motivation.

Enfin, il me tient à cœur de remercier chaleureusement mes parents : Mefteh et Noura, ma chère sœur Intissar, ma famille et mes amis proches pour leur amour, leur compréhension, et leur patience. Sans vous, je n'aurais pas pu atteindre ce stade.

Tous ensemble, vous avez joué un rôle essentiel dans la réalisation de cette thèse. Votre confiance en moi et votre soutien indéfectible ont été des moteurs puissants de ma réussite. Je vous suis infiniment reconnaissante, et je vous assure que vos contributions ne seront jamais oubliées.

Avec toute ma gratitude et mon amitié,

Sommaire

REMERCIEMENTS.....	iv
Sommaire.....	vii
INTRODUCTION GENERALE	1
Chapitre 1 : Cadre théorique holistique sur l’enseignement de l’entrepreneuriat et l’action entrepreneurial : perspectives sur les étudiants entrepreneurs.....	16
Introduction.....	17
Section 1 : L’enseignement de l’entrepreneuriat : le cheminement vers l’entrepreneuriat...	18
Section 2 : Un aperçu général sur l’action entrepreneuriale	32
Section 3 : L’étudiant-entrepreneur : Nouvel acteur de l'entrepreneuriat.....	44
Conclusion	55
Chapitre 2 : L’échec de passage à l’acte entrepreneurial des « étudiants entrepreneurs » : Élaboration d'une typologie	56
Introduction.....	57
Section 1 : De l'intention à l'inaction entrepreneuriale : Une compréhension approfondie .	58
Section 2 : Exploration de modèles configurationnels.....	72
Section 3 : L’élaboration d'une typologie de l’échec de passage à l’acte entrepreneurial chez les étudiants-entrepreneurs.....	82
Conclusion	98
Chapitre 3 : L’architecture épistémologique et méthodologique de la recherche	99
Introduction.....	100
Section 1 : Le protocole de recherche : choix épistémologique.....	101
Section 2 : L’orientation méthodologique de la recherche	119
Conclusion	139
Chapitre 4 : Exploration des différentes configurations du phénomène : cas des étudiants- entrepreneurs de la Pépite Sorbonne Paris Nord	140
Introduction.....	141
Section 1 : Terrain d’étude : Un aperçu sur le plan Pépite	141
Section 2 : L’étude de cas collective comme méthode d’exploration.....	153
Section 3 : Exploration des cas étudiés du phénomène	163
Conclusion	188
Chapitre 5 : Détermination des dimensions de l’échec du passage à l’acte entrepreneurial : la cartographie.	189
Introduction.....	190
Section 1. La cartographie cognitive.....	191

Section 2. La cartographie des déterminants de l'échec du passage à l'acte entrepreneurial	205
Conclusion	232
Conclusion générale	233
Bibliographie	243
Annexes	282
Liste des tableaux	311
Table des figures.....	312
Table des matières	314
Résumé	319

INTRODUCTION GENERALE

L'entrepreneuriat a suscité un vif intérêt depuis les années 1980 aussi bien en France qu'à l'échelle internationale en raison de ses effets économiques, sociaux et environnementaux (Lecorche et Schaeffer, 2021). Cet intérêt pour l'entrepreneuriat ne s'est pas limité aux chercheurs, mais a également attiré une attention considérable de la part des autorités publiques, ce qui a donné lieu à la création de programmes éducatifs consacrés à l'entrepreneuriat en collaboration avec divers participants du monde économique et politique (Gasse, 2004 ; Kuratko, 2005 ; Von Graevenitz et al., 2010 ; Boyles, 2012 ; O'Connor, 2013 ; Ratten et Jones, 2021).

Cet enthousiasme des décideurs publics pour la promotion de la création d'entreprise s'est également concrétisé, sur le plan politique, par un engagement fort en faveur de la culture entrepreneuriale, reconnue comme un élément essentiel de la stimulation de l'économie et de la création d'emplois (Smith et al., 2006, Gladwin et al., 1995). Cette montée en puissance de l'entrepreneuriat s'est naturellement accompagnée d'une expansion significative des programmes de formation à l'entrepreneuriat.

Parmi les grands projets axés sur l'entrepreneuriat, nous citons le programme COSME¹, qui a été lancé en 2013 en Europe pour favoriser la croissance, améliorer la compétitivité, et promouvoir la durabilité des entreprises au sein de l'Union européenne. Dans cette optique, la Commission européenne a également élaboré le plan d'action "Entrepreneuriat 2020", qui présente la formation à l'entrepreneuriat comme un investissement lucratif, notamment pour réduire le taux élevé de chômage des jeunes (Commission européenne, 2013)².

¹ Le programme visant la compétitivité des entreprises et des petites et moyennes entreprises (2014-2020) a pour objectif de favoriser la croissance, d'améliorer la compétitivité, et de promouvoir la durabilité des entreprises au sein de l'Union européenne. Plus d'information sur : <https://aides-territoires.beta.gouv.fr/programmes/cosme-fonds-europeens/>

² - <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0795:FIN:FR:PDF>

Depuis lors, l'éducation entrepreneuriale est définie comme l'une des trois principales zones d'intervention immédiate requises par les pays de l'Union européenne. De manière concomitante, l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) a produit une série de rapports et d'analyses sur les bonnes pratiques en matière d'éducation à l'entrepreneuriat ([Lackéus, 2015](#)).

En France, l'intérêt croissant pour l'entrepreneuriat s'est traduit par une expansion significative et une structuration de plus en plus organisée de l'écosystème pour soutenir les entrepreneurs ([Messeghem et Sammut, 2010](#) ; [Theodoraki et Messeghem, 2014, 2017](#)). Cet écosystème réunit divers acteurs, tels que des investisseurs, des décideurs politiques, des établissements d'enseignement supérieur, des associations professionnelles ([Theodoraki et al., 2018](#)), et même de grandes entreprises à la recherche d'innovations révolutionnaires ([Bertin, 2019](#) ; [Chesbrough et al., 2006](#)). Un exemple emblématique de cette évolution est l'inauguration de Station F à Paris en 2017, qui s'affirme désormais comme le plus vaste campus de startups au niveau mondial.

Au sein des institutions de l'enseignement supérieur, cette branche de l'enseignement de l'entrepreneuriat est de plus en plus reconnu pour sa capacité à créer à la fois de la valeur économique, sociale et environnementale ([Souitaris et al., 2007](#) ; [Rauch et Hulsink, 2015](#) ; [Siegel et Wright, 2015](#) ; [Barba-Sánchez et Atienza-Sahuquillo, 2018](#)). L'enseignement entrepreneurial agit comme un catalyseur, influençant les attitudes entrepreneuriales des jeunes diplômés, stimulant ainsi la création d'entreprises ([Von Graevenitz et al., 2010](#)). Les universités ont rapidement suivi cette dynamique en proposant des programmes d'enseignement spécialisés, des modules ciblés et en fournissant un soutien actif aux jeunes entrepreneurs par le biais d'incubateurs. Certains de ces programmes offrent même aux diplômés la possibilité de conserver leur statut d'étudiant, garantissant sécurité et avantages. Ces initiatives illustrent que l'entrepreneuriat, après l'obtention du diplôme, est de plus en plus perçu comme une option de carrière attrayante, particulièrement pour les étudiants et les jeunes diplômés.

Ces dernières années, malgré l'essor des incitations à l'entrepreneuriat, le passage concret à l'entrepreneuriat reste un défi de taille ([Teece, 2007](#)). Les évolutions économiques, technologiques, sociales, environnementales et climatiques, bien qu'elles puissent potentiellement encourager l'entrepreneuriat, n'ont pas automatiquement entraîné une augmentation significative du nombre d'étudiants se lançant dans cette aventure.

En dépit des efforts déployés pour développer les compétences entrepreneuriales des étudiants, le nombre d'étudiants devenant effectivement des entrepreneurs actifs reste relativement faible ([Bouchard, 2009](#), [Bouchard et Fayolle, 2011](#), [Conseil et Recherche, 2018](#)). Même si l'idée d'autonomisation des individus pour devenir des entrepreneurs d'eux-mêmes est promue, la transition effective vers l'entrepreneuriat demeure un défi à relever. En effet, les étudiants se lancent encore insuffisamment dans des projets entrepreneuriaux pendant et après leurs études, comme en attestent les recherches menées par [Arlotto et al. \(2012\)](#).

Contexte de recherche :

L'étudiant-entrepreneur est apparu comme un acteur central de cette dynamique entrepreneuriale, attirant de plus en plus l'attention des chercheurs et des praticiens pour examiner le lien entre l'étudiant-entrepreneur et l'évolution des nouvelles approches, de plus en plus "entrepreneuriales", menées par les établissements d'enseignement supérieur ([Gabay-Mariani et Boissin, 2021](#) ; [Marchand et Hermens, 2015](#)).

En France, le plan national PÉPITE (Programme Étudiants Pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat), lancé en 2013 par le Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche et de l'Innovation (MESRI), visait à développer l'esprit entrepreneurial des étudiants de l'enseignement supérieur, palliant ainsi le manque de culture entrepreneuriale identifié lors des Assises de l'Entrepreneuriat de 2013.

Ce programme PÉPITE a entraîné la création de 33 pôles d'entrepreneuriat dédiés à la sensibilisation, à la formation et à l'accompagnement des étudiants-entrepreneurs dans toute la France. Une innovation majeure a été l'introduction du statut national étudiant-entrepreneur (SNEE). Ce statut permet aux étudiants de valoriser leur projet entrepreneurial dans leur cursus de formation, avec des crédits ECTS attribués pour le diplôme. Il offre également la possibilité de substituer le stage par équivalence pour se consacrer au développement de leur entreprise. De plus, les jeunes diplômés peuvent conserver leur statut social étudiant en s'inscrivant au Diplôme Étudiant-Entrepreneur (D2E) et continuer à bénéficier d'une protection sociale et de bourses étudiantes, tout en étant accompagnés par le dispositif national PÉPITE. En parallèle, la création de 33 Pôles PÉPITE dans les établissements d'enseignement supérieur visait à encourager la culture entrepreneuriale parmi les étudiants et à soutenir leurs projets (Commission Européenne, 2013 ; MESRI³, 2013)

³ MESRI : Ministère d'Enseignement Supérieur et de Recherche et d'Innovation

Ces initiatives publiques ont largement contribué au développement d'une culture entrepreneuriale et à la promotion de l'entrepreneuriat chez les étudiants et les jeunes diplômés en France ([Messeghem et Sammut, 2010](#) ; [Theodoraki et Messeghem, 2014, 2017](#)). En effet, le dispositif PÉPITE joue un rôle essentiel dans l'accompagnement et l'orientation des étudiants-entrepreneurs, en leur offrant des opportunités qui correspondent à leurs profils et à leurs aspirations. Que ces étudiants visent la création de projets innovants à forte croissance ou d'entreprises à échelle plus humaine, voire à vocation sociale ou non lucrative, le dispositif PÉPITE s'adapte à leurs besoins.

Dans ce cadre, nombreuses études ont exploré l'accompagnement des étudiants et des jeunes diplômés dans la création d'entreprises, mettant en évidence des approches, compétences et pratiques éducatives efficaces pour stimuler l'esprit entrepreneurial dans l'enseignement supérieur ([Chambard, 2014](#) ; [Robinson et al., 2016](#) ; [Bissin et al., 2017](#) ; [Degeorge, 2017](#) ; [Bonnard et Giret, 2017](#) ; [Jacquemin et Lesage, 2018](#) ; [Gabay-Mariani et Boissin, 2019](#)). Cependant, malgré cette tendance à la hausse sur l'entrepreneuriat, la recherche, se concentrant sur les étudiants en tant que moteurs de projets entrepreneuriaux, reste relativement limitée ([Gabay-Mariani et Boissin, 2021](#)).

Malgré les nombreuses initiatives en faveur de l'entrepreneuriat, la réalisation d'un passage à l'acte entrepreneurial reste un défi, comme le montrent les données du Global Entrepreneurship Monitor (GEM) de 2018-2019 en France ([Bosma et Kelley, 2019](#)). Bien que 30 % de la population française manifeste un fort désir d'entreprendre, seulement 5 % se lancent dans la création d'une entreprise en phase de préparation.

De plus, les actions prises pour créer une entreprise ne garantissent ni sa pérennité ni son succès futur. A titre d'exemple, une enquête de 2018 auprès des étudiants-entrepreneurs a révélé que, bien que 50 % des individus formés et accompagnés entre 2014 et 2017 aient enregistré une structure juridique pour leur projet, la moitié restante avait interrompu leurs démarches pour reprendre des études ou poursuivre une carrière salariée.

Plus récemment, le rapport de l'INSEE de Septembre 2022 indique que les étudiants entrepreneurs en France ne représentent que 8 % de l'ensemble des créateurs d'entreprises, un chiffre qui peut être qualifié de modeste.

Bien que l'acte entrepreneurial soit une condition préalable au lancement d'une nouvelle entreprise, il joue également un rôle crucial dans la détermination de la persévérance ou de l'abandon d'une tentative de création d'entreprise ([Van Gelderen et al., 2015](#)). L'abandon du

lancement d'une activité entrepreneuriale est considéré comme un échec dans la concrétisation de l'acte entrepreneurial. Ces chiffres mettent en évidence la complexité du processus de création d'entreprise, ponctué de défis et d'incertitudes, et révèlent que tous ceux qui aspirent à entreprendre ne poursuivront pas nécessairement leur projet jusqu'au bout (Sammur, 2001).

Ces constatations mettent en évidence la potentialité d'une disparité entre le désir de créer une entreprise et sa concrétisation. Il y a un écart entre l'intention et l'action. Cet écart est également désigné sous le terme de "intention-action gap" (Kautonen et al., 2013 ; Fayolle et Liñán, 2014 ; Liñán et Fayolle, 2015).

Au sein des programmes de types PÉPITE, qui se distinguent par une approche inclusive et peu sélective centrée sur l'humanisme, une diversité de profils d'aspirants entrepreneurs se dévoile. Ces profils englobent des étudiants avec des intentions entrepreneuriales, des fondateurs d'entreprises établis, des porteurs de projets en attente d'approbations, et même des étudiants qui hésitent tout en bénéficiant d'un statut académique favorable. Il y a une grande hétérogénéité parmi les étudiants-entrepreneurs, avec des variations dans leurs attentes, leurs besoins et leur progression dans le processus entrepreneurial (Rotefoss et Kolvereid, 2005 ; Gabay-Mariani et Boissin, 2021).

Dans le cadre de cette thèse, notre travail se focalise sur la compréhension du profil de l'étudiant-entrepreneur émergeant dans le contexte contemporain. Il est essentiel de prendre en compte les spécificités de ces individus pour avoir une vision complète et éclairée de leur réalité entrepreneuriale. Cette approche souligne l'importance d'adopter une perspective holistique pour appréhender l'évolution des parcours des étudiants-entrepreneurs.

Nous nous penchons plus particulièrement sur les étudiants qui éprouvent des difficultés à passer de l'intention à la concrétisation de leur projet entrepreneurial. Cette focalisation nous permet d'explorer en détail le processus entrepreneurial qu'ils traversent. En mettant en évidence leurs particularités, nous prenons conscience à la fois des défis et du potentiel que ces étudiants-entrepreneurs représentent dans le paysage entrepreneurial actuel.

Problématique et objectifs de recherche :

Depuis les années 1980, les modèles d'intention ont occupé une place centrale dans la recherche en entrepreneuriat, en s'appuyant sur la théorie du comportement planifié d'Ajzen (1987, 1991) et les travaux de Shapero et Sokol (1982) sur l'évènement entrepreneurial. Le modèle de l'intention entrepreneuriale de Krueger (1993) a été largement utilisé pour étudier

les intentions entrepreneuriales, notamment chez les étudiants ([Audet, 2004](#) ; [Boissin et al., 2009](#) ; [Fayolle et Gailly, 2009](#) ; [Tkachev et Kolvereid, 1999](#)). Cependant, des méta-analyses ont révélé que l'intention explique seulement 37 % de la variance du comportement entrepreneurial. De plus, de nombreuses études ont montré que la transition de l'intention à l'action n'est ni linéaire ni systématique. Le processus de démarrage d'une entreprise est complexe et confronte souvent les entrepreneurs à des défis imprévus ([Sammur, 2001](#)). Ainsi, la recherche s'est tournée vers des facteurs personnels ([Shinnar et al., 2018](#) ; [Shirokova et al., 2016](#)), environnementaux ([Weiss et al., 2019](#)), et des facteurs liés à l'autorégulation, tels que l'aversion à l'action, l'intention d'implémentation et l'engagement pour mieux comprendre le passage à l'acte entrepreneurial.

La littérature récente a mis en lumière l'importance de mieux comprendre la transition de l'intention à l'action dans le contexte entrepreneurial ([Krueger, 2009](#) ; [Fayolle et Liñán, 2014](#) ; et [Boissin et al., 2017](#)). Jusqu'à présent, les modèles d'intention se sont principalement concentrés sur la phase de motivation, axée sur la formation de l'intention, tandis que la phase de mise en œuvre, qui implique la persévérance face aux obstacles et l'utilisation de stratégies, a été relativement négligée ([Kautonen et al., 2013](#) ; [Van Gelderen, 2012](#) ; [Van Gelderen et al., 2015](#); [Delanoë-Guegen et Fayolle, 2019](#)).

Il est essentiel de noter que le simple acte de lancer une entreprise ne garantit pas sa pérennité à long terme. Certains entrepreneurs peuvent momentanément mettre leur projet de côté ou s'engager de manière marginale, ce qui peut être interprété comme un échec ou un abandon temporaire ([Davidsson, 2006](#) ; [Gabay-Mariani, 2020](#)).

Les intentions d'implémentation jouent un rôle important dans le passage de l'intention à l'action entrepreneuriale en fournissant des moyens et des contextes concrets pour faciliter la mise en œuvre ([Adam et Fayolle, 2015](#) ; [Van Gelderen et al., 2018](#)). Elles opèrent à l'interface entre des processus à la fois contrôlés et automatiques, renforçant ainsi la connexion entre l'intention et les actions visant à créer une entreprise ([Wieber et Gollwitzer, 2017](#)).

Une fois qu'un objectif entrepreneurial est enclenché, la garantie de son exécution devient cruciale pour assurer son accomplissement, surtout face à des obstacles tels que les distractions, les imprévus, les émotions négatives et les objectifs en conflit. Ces éléments ont le potentiel de dévier les efforts et de compromettre les résultats attendus ([Gollwitzer et Sheeran, 2006](#) ; [Gollwitzer, Bayer et McCulloch, 2005](#)). En effet, ces déviations pourraient être perçues comme des obstacles à la mise en œuvre d'une démarche entrepreneuriale active, pouvant mener à des situations d'échec dans l'entrepreneuriat. La cessation d'une initiative ou

d'une action entrepreneuriale est elle-même définie comme un échec entrepreneurial (Bruno, 1992 ; McGrath, 1999 ; Ucbasaran et al., 2012).

L'échec demeure un élément central dans le domaine de l'entrepreneuriat, englobant ses causes, conséquences et impacts sur les individus, les organisations et la société (Zahra et Dess, 2001 ; Cope, 2011 ; Cardon et al., 2011 ; Sarrouy-Watkins, 2016 ; Artinger et Powell, 2016 ; Jenkins et McKelvie, 2016 ; Khelil, 2016 ; Klimas et al., 2021). Les études sur l'analyse de l'échec entrepreneurial sont relativement récentes (De Hoe et Janssen, 2016) mais en constante expansion (Jenkins et McKelvie, 2016). La plupart de ces études se concentrent plutôt sur les facteurs de succès (Sammur, 2001 ; Cheung et Chow, 2006 ; Fillion, 2010 ; Zafir et Fazilah, 2011), laissant souvent de côté l'analyse approfondie des aspects liés à l'échec entrepreneurial (Singh et al., 2007 ; Khelil et Smida, 2008 ; Khelil, 2011, 2016 ; Hamrouni et Akkari, 2012 ; Khelil et al., 2018). Les conclusions de ces diverses contributions sont parfois partagées, voire contradictoires (Berger-Douce, 2010), ce qui reflète la complexité intrinsèque de l'échec entrepreneurial (Saporta, 1994). Les chercheurs n'ont pas encore identifié un indicateur prédictif incontestable du succès ou de l'échec des nouvelles entreprises (Wetter et Wennberg, 2009), et l'approche binaire et linéaire reste insuffisante pour rendre compte de la diversité des expériences entrepreneuriales (Saporta, 1994 ; Khelil et al., 2012).

Le concept d'échec entrepreneurial présente un défi majeur en termes de définition, car il n'existe pas encore de consensus sur une définition universelle (De Hoe et Janssen, 2016). Les chercheurs proposent des définitions variables en fonction de leurs cadres théoriques respectifs (Khelil et al., 2012 ; Smida et Khelil, 2010), ce qui crée une certaine ambiguïté dans la conceptualisation de l'échec (Jenkins et McKelvie, 2016).

Face à ces limites des approches principalement centrées sur les intentions, une nouvelle orientation se dessine en faveur de perspectives exploratoires novatrices. Ces nouvelles explorations se penchent notamment sur une compréhension plus approfondie des deux phases de l'action volontaire du processus entrepreneurial, où les individus sont confrontés à la réalité et aux défis inhérents à l'entrepreneuriat. Il est important de noter que la littérature entrepreneuriale reste relativement sous-développée en ce qui concerne cette phase, bien qu'elle soit essentielle pour garantir la continuité du processus de création. Les rares travaux existants sont souvent axés sur les facteurs de succès, en particulier en ce qui concerne la population des étudiants.

Bien que l'entrepreneuriat soit de plus en plus reconnu comme essentiel, et malgré la multiplication des programmes de formation en entrepreneuriat en France, les étudiants restent souvent réticents à se lancer dans des projets entrepreneuriaux pendant ou après leurs études. La question de la transition de l'intention à l'action entrepreneuriale demeure complexe et insuffisamment explorée dans la littérature sur l'entrepreneuriat. C'est là que cette thèse trouve sa légitimité, qui vise à apporter des éclaircissements pour mieux comprendre le phénomène entrepreneurial. La figure ci-dessous illustre le positionnement de notre travail de recherche doctorale dans le contexte du processus entrepreneurial.

Figure : Le positionnement de notre problématique dans le processus entrepreneurial



À la lumière des constats relevés dans la littérature, ce travail vise à répondre à la question de recherche suivante :

Pourquoi certains étudiants entrepreneurs échouent-ils à concrétiser leur intention entrepreneuriale tandis que d'autres y parviennent ?

L'analyse de cette question de recherche suscite les sous-questions suivantes :

- Quel est le rôle des compétences et des connaissances entrepreneuriales acquises dans le processus de prise de décision quant à l'abandon d'un projet entrepreneurial ?

- Quels facteurs sont déterminants dans le contexte de l'échec de la transition de l'intention à l'action entrepreneuriale pour les étudiants-entrepreneurs ?
- Quelles configurations différentes de l'échec de la transition de l'intention à l'action entrepreneuriale des étudiants-entrepreneurs sont envisageables ?

Les objectifs de notre recherche sont les suivants :

- Mener une analyse approfondie de la littérature concernant la relation entre l'intention entrepreneuriale et l'inaction, ainsi que les différents modèles configurationnels existants.
- Explorer et comprendre l'interaction directe entre l'enseignement de l'entrepreneuriat, l'environnement entrepreneurial, et la transition de l'intention à l'action entrepreneuriale, dans le but de mieux saisir le rôle et l'utilité des programmes d'enseignement de l'entrepreneuriat dans ce processus.
- Proposer une typologie des étudiants-entrepreneurs qui ont échoué à concrétiser leur intention entrepreneuriale en passant à l'acte.
- Identifier les facteurs clés contribuant à l'échec de passage à l'action entrepreneuriale chez les étudiants-entrepreneurs.

Posture épistémologique et mode de raisonnement :

Dans cette étude, nous nous intéressons au thème de l'échec des étudiants entrepreneurs à se lancer dans l'entrepreneuriat, un sujet peu étudié en France. Ce phénomène découle des acteurs impliqués, à savoir l'entreprise en cours de création et les entrepreneurs eux-mêmes. C'est pourquoi notre étude se concentre sur ces entités. Avant d'examiner notre position épistémologique, il est également important de préciser le type de connaissances que nous souhaitons produire et notre position face à la réalité. Il est important de noter que le choix d'une position épistémologique ne suffit pas à assurer la production de connaissances. En fait, la production de connaissances est l'objectif principal de toute recherche et nécessite une série de décisions mûrement réfléchies à cet égard ([Thiéart et al., 2003](#)).

Cette recherche porte sur la structure qui émerge des actions et des décisions des protagonistes des étudiants entrepreneurs. Bien qu'ils représentent des éléments centraux de notre objet de recherche, notre objectif est de générer des connaissances qui résultent de l'interaction entre l'objet de recherche et le chercheur. Une fois que les chercheurs ont choisi une position épistémologique, ils doivent déterminer et justifier leurs méthodes de raisonnement pour assurer la production de connaissances.

Traditionnellement, les chercheurs utilisent trois approches différentes : déductive, inductive et abductive, chacune avec sa propre approche (Cherkaoui et Haouata, 2017). Cependant, certains chercheurs estiment qu'il est logique de considérer cela comme une boucle (David, 1999 ; Thiétart et al, 2003, 2014). David (1999) souligne que : « *Cette boucle n'a pas besoin d'être parcourue intégralement par chaque chercheur ou au sein de chaque dispositif de recherche : il suffit qu'elle le soit collectivement dans la communauté scientifique* » et plus précisément : « *La plupart des raisonnements, et en particulier les raisonnements scientifiques, combinent les trois formes de raisonnement* ».

Afin d'améliorer la compréhension de l'échec entrepreneurial, avec un accent particulier sur les étudiants qui se lancent dans l'entrepreneuriat, nous adoptons une approche qui combine les trois modes de réflexion mentionnés précédemment.

Notre cheminement intellectuel se caractérise par une combinaison de la description des faits que nous avons observés, des explications que nous avons développées et des prédictions que nous pouvons faire. Nous commençons par observer et comprendre certains comportements dans leur contexte et environnement. Cette observation nous permet ensuite d'expliquer ces comportements. En outre, en élaborant des explications préalables du phénomène que nous étudions, nous sommes en mesure de prédire certains événements ou actions futures.

Pour ce faire, nous examinons à la fois les modèles théoriques et les pratiques liées à ce phénomène. De plus, nous développons une typologie spécifique de l'échec entrepreneurial pour les étudiants entrepreneurs en France. En outre, nous décrivons les divers scénarios possibles d'échec lors de la transition vers l'entrepreneuriat des étudiants entrepreneurs, en utilisant le modèle SMOCS (Smida, 1992), qui s'avère précieux tant pour les chercheurs que pour les praticiens.

La recherche sur les "scénarios d'échec dans la transition vers l'entrepreneuriat des étudiants-entrepreneurs", ainsi que ses diverses dimensions et composantes, découle d'une étude menée sur des étudiants-entrepreneurs. Cette étude est basée sur des entretiens semi-directifs.

Nous souhaitons souligner que les données que nous utilisons dans le cadre de cette thèse ne sont pas "froides", pour reprendre le terme d'Emin (2003). Selon notre perspective, la réalité dépend à la fois de l'interprétation que les répondants font de l'objet de la recherche et de notre propre interprétation du phénomène étudié. Notre objectif n'est pas de confirmer empiriquement un modèle théorique, mais plutôt de proposer une nouvelle interprétation émergente basée sur l'observation empirique et l'analyse théorique. Cependant, il est important de noter que le chercheur ne devrait pas hâtivement décider de combiner différentes approches ou d'utiliser plusieurs paradigmes et méthodes (Miller, 2005, p. 162). En réalité, la définition finale et la stabilisation de l'objet de recherche ne se concrétisent que grâce à un processus itératif d'ajustements entre ces éléments divers (Giordano et Jolibert, 2012). En d'autres termes, cette décision cruciale ne devrait être prise qu'à la fin de la recherche, une fois que le chercheur a acquis une compréhension approfondie du phénomène étudié.

Conformément à la perspective adoptée par la majorité des chercheurs en entrepreneuriat, notre position épistémologique se fonde sur une approche hybride qui combine différents paradigmes. Cette approche est couramment appelée "position épistémologique aménagée". Dans cette optique, le chercheur emprunte "des éléments aux différents paradigmes, se dotant ainsi d'une position épistémologique aménagée. Cette approche, qui consiste à adapter les paradigmes, nécessite une réflexion épistémologique approfondie mettant en lumière les présupposés épistémologiques des chercheurs" (Girod-Séville et Perret, 1999). Par conséquent, nous considérons que la position épistémologique aménagée est la plus appropriée pour notre recherche.

Pour atteindre notre objectif, la première démarche consiste à explorer l'échec du passage à l'entrepreneuriat chez les étudiants-entrepreneurs en France, et par la suite, à élaborer une typologie à ce sujet. Nous considérons le phénomène de l'échec dans la transition vers l'entrepreneuriat comme une notion complexe, constituée d'un ensemble d'éléments interconnectés, et nous conceptualisons cette idée en combinant ces éléments. Ainsi, nous explorons toutes les combinaisons possibles entre les différentes dimensions. Dans cette optique, nous nous appuyons principalement sur une approche "**Interprétativiste**" en ce qui concerne notre position épistémologique.

Dans le but d'approfondir notre compréhension du phénomène étudié, il est judicieux d'adopter une perspective "constructiviste", car elle contribue de manière plus significative à notre compréhension. En effet, certaines de nos propositions intègrent en partie des éléments

réalistes, ce qui nous amène à adopter une épistémologie interprétative. En fin de compte, nous cherchons à comprendre la réalité à travers une approche " **Interprétativiste**".

Méthodologie de recherche : étude qualitative :

Bien que les méthodes quantitatives aient permis d'accumuler un volume considérable de connaissances, la recherche en entrepreneuriat a encore du mal à développer sa propre théorie (Suddaby, 2014). Une alternative à l'approche quantitative traditionnelle, qui est souvent positiviste et hypothético-déductive, est l'approche qualitative. Cette dernière est déjà largement utilisée dans divers domaines de recherche et permet de développer des concepts qui nous aident à comprendre les phénomènes sociaux dans des contextes naturels (Bruyat et Julien, 2001 ; Dana et Dana, 2005 ; Suddaby, 2014 ; Dana et Dumez, 2015), et ce, dans divers paradigmes (Denzin et Lincoln, 1994a).

Les méthodes qualitatives sont reconnues comme étant essentielles et précieuses dans le domaine de l'entrepreneuriat pour parvenir à une compréhension approfondie des phénomènes sous investigation (Eisenhardt, 1989 ; Zahra, 2007). Elles sont considérées comme le moyen le plus efficace de générer de nouvelles théories spécifiques à l'entrepreneuriat basées sur des données empiriques (Eisenhardt, 1989 ; Bruyat et Julien, 2001; Suddaby, 2014).

Notre étude qualitative se compose de quatre parties distinctes. La première partie consiste en une exploration préliminaire ayant pour objectif de dégager une vision générale de l'échec du passage à l'acte entrepreneurial. Pour cela, nous avons mené **53 entretiens** non directifs avec trois groupes d'acteurs, à savoir les experts, les témoins privilégiés, et les étudiants-entrepreneurs impliqués dans notre étude.

La deuxième partie de notre démarche méthodologique consiste à une analyse approfondie visant à améliorer notre compréhension du phénomène. Dans ce cadre, nous avons menés des entretiens plus structurés avec **18 étudiants-entrepreneurs** reconnus en situation d'échec dans leur tentative entrepreneuriale, selon les témoins privilégiés.

La troisième partie de notre recherche se concentre sur l'exploration des diverses configurations de l'échec lors de la transition vers l'entrepreneuriat. Pour ce faire, l'analyse qualitative se focalise sur l'étude détaillée de **10 cas d'échec des étudiants-entrepreneurs** qui respectent les critères de variation, différenciation, diversification (Bertaux, 2005, 2016) et la « *saturation de connaissance* » (Bertaux, 1980a).

Enfin, la quatrième partie de notre étude identifie les dimensions et les composantes essentielles du phénomène étudié. Cette démarche qualitative se matérialise par l'examen de **7 cartes cognitives** d'étudiants-entrepreneurs ayant vécu des expériences d'échec variées illustrant les configurations théoriques déterminées.

Design de la recherche :

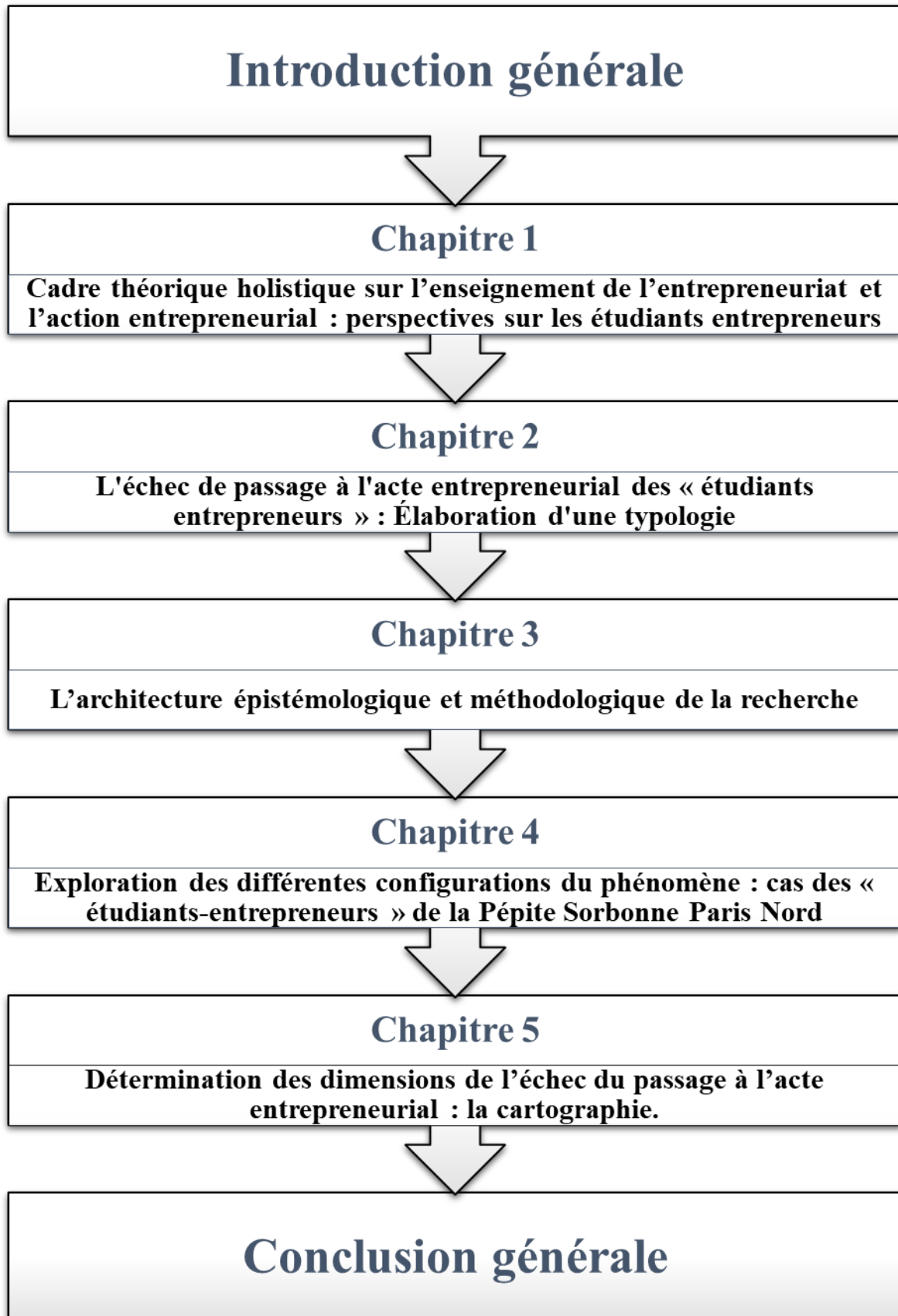
Cette thèse a pour objectif principal d'amener des éléments de compréhension au phénomène du l'échec du passage à l'acte entrepreneurial, se présente en cinq chapitres :

- Dans **le premier chapitre**, nous présentons une revue de la littérature qui met en lumière les éléments constructifs associés à notre domaine de recherche, à savoir l'importance et l'impact de l'enseignement de l'entrepreneuriat sur les actions entrepreneuriales des étudiants-entrepreneurs. L'objectif principal est de comprendre de quelle manière l'enseignement peut favoriser l'acquisition des compétences et des connaissances cruciales pour l'entrepreneuriat, préparant ainsi les étudiants à réussir dans cette démarche.
- **Le deuxième chapitre** a pour objectif d'approfondir notre compréhension de l'incapacité des étudiants-entrepreneurs à franchir le pas de l'entrepreneuriat. Il explore le cheminement allant de l'intention à l'inaction entrepreneuriale, en considérant cette dernière comme un échec dans le processus de concrétisation de l'entrepreneuriat. En introduisant le modèle SMOCS en tant qu'outil d'analyse tridimensionnel mettant en lumière les différents aspects de cet échec entrepreneurial, ce chapitre présente une typologie détaillée de l'échec de passage à l'acte entrepreneurial chez les étudiants-entrepreneurs. Il identifie également les différentes catégories d'obstacles et les schémas récurrents qui émergent.
- Dans **le troisième chapitre**, nous proposons un guide d'analyse opérationnel qui a servi pour accéder au terrain et collecter les données. Il contient évidemment les justificatifs de nos choix épistémologiques et méthodologiques optés dans notre posture interprétative. Il intègre également un cadre adéquat pour une étude qualitative approfondie.

- **Le quatrième chapitre** propose une étude qualitative exploratoire des différentes configurations de l'échec au passage à l'acte entrepreneurial des étudiants-entrepreneurs. Cette exploration sert non seulement à représenter de manière globale le phénomène étudié, mais aussi à servir de référence pour approfondir les analyses cartographiques. Ce chapitre s'organise en trois parties principales. Tout d'abord, il présente notre terrain d'étude. Ensuite, il discute de l'intérêt de l'utilisation de l'étude de cas "collective". Enfin, il expose d'une part les dix cas d'échec qui ont permis d'illustrer et d'explorer les diverses configurations « théoriques » du phénomène étudié, et d'autre part, les résultats de l'exploration qualitative qui identifient les dimensions du phénomène étudié.
- **Le cinquième chapitre** vise à approfondir notre compréhension de ce phénomène et à préciser les composantes sous-jacentes de ces dimensions. Nous avons élargi notre approche en analysant les cartes cognitives de sept étudiants-entrepreneurs, affiliés au réseau PÉPITE France, en particulier au sein de l'Université Sorbonne Paris Nord (USPN). Dans un premier temps, ce chapitre se penche sur l'analyse détaillée des schémas de pensée, des biais cognitifs, ainsi que des processus décisionnels qui influencent les étudiants-entrepreneurs. Ensuite, il identifie les dimensions spécifiques de l'échec du passage à l'acte entrepreneurial au sein de cette population étudiante. Nous examinons les défis particuliers auxquels les étudiants-entrepreneurs sont confrontés, ainsi que les facteurs psychologiques susceptibles d'influencer leurs décisions.

Ce travail de recherche est conclu par une synthèse générale de la thèse. Cette conclusion souligne, d'abord, les principaux résultants en présentant les importantes contributions théoriques et méthodologique. Ensuite, elle établit les apports managériaux de ce travail de recherche. Enfin, elle recense les limites et les voies futurs de recherche. La structure de la thèse est schématisée comme suit :

Architecture de la thèse



Chapitre 1 : Cadre théorique holistique sur l'enseignement de l'entrepreneuriat et l'action entrepreneuriale : perspectives sur les étudiants entrepreneurs

*« Le progrès est impossible sans changement et ceux qui ne
peuvent changer leur esprit ne peuvent absolument rien changer »*

George Bernard Shaw

Introduction :

L'entrepreneuriat n'est certes pas nouveau, loin s'en faut. Il a fait l'objet de multiples usages tant dans le cadre pratique qu'académique. Ainsi, l'enseignement de l'entrepreneuriat s'est considérablement développé depuis les années 1970, avec pour objectif de sensibiliser les étudiants et de leur permettre d'apprendre l'entrepreneuriat par la pratique. Malgré cet engouement et les ressources investies par les institutions académiques, il subsiste des questions ouvertes dans la compréhension des processus d'enseignement et d'apprentissage de l'entrepreneuriat. La littérature sur ce sujet offre des explications riches mais souvent incomplètes, notamment en ce qui concerne l'interaction entre les approches pédagogiques, l'environnement entrepreneurial et l'acte entrepreneurial. Ces aspects ont été relativement négligés, empêchant une compréhension globale et cohérente de la trilogie fondamentale de l'entrepreneuriat : l'environnement, la formation et le passage à l'acte.

Ce chapitre vise donc à combler cette lacune en présentant un cadre théorique généraliste qui combine différentes approches de recherche complémentaires. L'objectif est de présenter une revue de littérature qui met l'accent sur les éléments constructifs liés à notre objet de recherche : la place et le rôle de l'enseignement de l'entrepreneuriat dans l'action entrepreneuriale des étudiants-entrepreneurs. Il s'agit notamment de comprendre comment l'enseignement contribue à l'acquisition de compétences et de connaissances entrepreneuriales essentielles et utiles pour entreprendre.

La structure de ce chapitre est divisée en trois sections. La première section présente un état de l'art sur l'enseignement de l'entrepreneuriat, en mettant l'accent sur le dilemme de cet enseignement, l'importance de l'apprentissage et en explorant les différents modèles établis dans la littérature. La deuxième section offre un aperçu sur l'action entrepreneuriale, en définissant ce concept selon différentes approches et en établissant le lien avec l'enseignement de l'entrepreneuriat. Enfin, la troisième section s'attache spécifiquement à explorer le profil de l'étudiant-entrepreneur, en se concentrant sur son rôle émergent en tant que nouvel acteur de l'entrepreneuriat et en mettant en évidence les particularités et les spécificités de ces étudiants, notamment au sein du dispositif PÉPITE.

Section 1 : L'enseignement de l'entrepreneuriat : le cheminement vers l'entrepreneuriat

1. Le dilemme :

Au sein du domaine de l'entrepreneuriat, la question de l'enseignabilité de l'entrepreneuriat a suscité des débats durables (Kuratko, 2005 ; Haase et Lautenschlager, 2011). Les chercheurs, enseignants, étudiants et autres parties prenantes se demandent toujours si les entrepreneurs naissent avec cette capacité entrepreneuriale ou s'ils doivent être formés pour le devenir (Robinson et Sexton, 1994 ; Jack et Anderson, 1999 ; Henry et al., 2005 ; Haase et Lautenschlager, 2011). Deux opinions divergentes existent : ceux qui considèrent l'entrepreneuriat comme une discipline enseignable et distinctive, mettant en valeur son aspect créatif et innovant, et ceux qui adoptent une approche plus conservatrice, affirmant que l'entrepreneuriat ne peut pas être enseigné efficacement en raison de ses dimensions artistiques et comportementales difficiles à transmettre par un enseignement académique seul.

Un premier groupe de chercheurs académiques conservateurs (Jack, Anderson, Thomson...) soutiennent l'idée selon laquelle l'entrepreneuriat ne peut pas être enseigné. Pour eux, la création d'un nouveau projet ne peut pas être véritablement accomplie en classe ou par un enseignement purement théorique. L'argument principal est que le côté artistique ou créatif de l'entrepreneuriat est difficile à être enseigner, car les attitudes et aptitudes entrepreneuriales sont compliquées à transmettre formellement aux apprenants (Jack et Anderson, 1999).

Fayolle et al. (2006) soulignent qu'un argument souvent avancé est que l'élément entrepreneurial ne peut être enseigné, en comparant cela à d'autres professions : « *Cela est ainsi pour toutes les professions et les situations professionnelles. Personne ne contestera le fait que la médecine, le droit ou l'ingénierie peuvent être enseignés et pourtant il existe des médecins, des juristes et des ingénieurs qui ont du talent et d'autres qui n'en ont pas* ».

Pour renforcer leurs idées, certains chercheurs ont fait des études sur les facteurs génétiques et leur lien avec le comportement entrepreneurial (Nicolaou et al., 2008). Bien que certains gènes puissent avoir un impact positif sur la capacité entrepreneuriale, cela ne signifie pas que l'enseignement de l'entrepreneuriat est inutile pour ceux qui ne sont pas "biologiquement" prédisposés. Au contraire, cela ouvre des possibilités pour des interventions pédagogiques ciblées (Nicolaou et al., 2008). Certes que les facteurs génétiques expliquent partiellement la tendance à devenir entrepreneur, mais ils ne sont pas le seul déterminant. Selon Wadhwa et al.

(2009), l'entrepreneuriat n'est pas héréditaire. Selon Hernandez et Marco (2006) l'entrepreneuriat est influencé par l'environnement plutôt que par des facteurs génétiques, et l'éducation joue un rôle crucial dans la diffusion d'une culture entrepreneuriale.

Contrairement à cette école conservatrice, un deuxième groupe de chercheurs académiques (Fayolle, Verstraete, Drucker...) soutiennent l'idée selon laquelle l'entrepreneuriat doit être enseigné (Drucker, 1985 ; Kourilsky, 1995 ; Bechard et Toulouse, 1998 ; Saporta et Verstraete, 1999 ; Verstraete, 2000 ; Sénicourt et Verstraete, 2000).

Pour Drucker (1985) : « *L'entrepreneuriat n'est ni une science ni un art. C'est une pratique. C'est une base de connaissances... mais comme dans toutes les pratiques, la médecine, par exemple, ou l'ingénierie, la connaissance en entrepreneuriat est un moyen pour atteindre une fin. En effet, ce qui constitue la connaissance dans une pratique est largement défini par la fin, c'est-à-dire par la pratique... l'innovation est l'outil spécifique de l'entrepreneuriat, le moyen par lequel ils exploitent le changement comme une opportunité pour une entreprise différente ou un service différent. Il est susceptible d'être présenté comme une discipline, capable d'être apprise, capable d'être pratiquée* ».

Kourilsky (1995) considère l'entrepreneuriat comme une discipline autonome et distinctive qui, une fois enseignée, encourage la création de petites et moyennes entreprises, jouant ainsi un rôle essentiel dans la croissance économique. Cette affirmation est corroborée par l'étude d'Emin (2003), soulignant que le développement significatif des États-Unis a été grandement facilité par la dynamique des petites et moyennes entreprises créées à partir des grandes universités ou en relation avec elles.

Saporta et Verstraete (2000) confirment que l'entrepreneuriat peut être enseigné dans le but de développer les capacités des créateurs à analyser leurs actions et à apprendre dans l'action. L'enseignement vise également à transmettre les techniques facilitant chaque étape de la création.

Kourilsky (1995) définit l'enseignement de l'entrepreneuriat comme un processus qui permet aux individus de reconnaître les opportunités, de les rassembler et de mobiliser les ressources pour créer une entreprise. Ce processus d'enseignement informe, éduque et prépare les apprenants à se lancer dans des projets contribuant au développement socioéconomique en favorisant l'esprit entrepreneurial.

L'éducation joue un rôle fondamental dans la diffusion d'une culture entrepreneuriale. [Verstraete \(2000\)](#) souligne que le système éducatif, en particulier l'éducation nationale, doit sensibiliser les individus à l'entrepreneuriat et former aux compétences entrepreneuriales.

[Brush et al. \(2003\)](#) définissent l'entrepreneuriat comme une discipline axée sur l'étude du processus par lequel les entrepreneurs identifient, explorent et exploitent une opportunité. [Surllement \(2008\)](#) conclut qu'il est possible d'enseigner à une personne comment identifier, explorer et exploiter une opportunité, mettant ainsi en évidence la possibilité d'acquérir des compétences entrepreneuriales par le biais de l'éducation et de la formation. Cette vision de l'entrepreneuriat encourage l'idée que l'apprentissage peut jouer un rôle crucial dans le développement des capacités entrepreneuriales chez les individus.

L'université, considérée comme pilote de l'enseignement d'entrepreneuriat, contribue à produire et diffuser les savoirs entrepreneuriaux pour préparer les futurs acteurs de la vie économique ([Gasse, 2004](#)). Les programmes d'enseignement d'entrepreneuriat ont pour objectifs d'encourager les apprenants à commencer un business ([Von Graevenitz et al., 2010](#) ; [Fayolle, 2018](#) ; [Horng et al., 2021](#) ; [Wang, 2022](#)), de fournir les connaissances et les compétences nécessaires pour l'entrepreneuriat ([Oosterbeek et al., 2010](#) ; [Bae et al., 2014](#) ; [Bischoff et al., 2018](#) ; [Anwar et al., 2022](#)) et ils ont comme but de transmettre les techniques qui facilitent la réalisation de la création d'entreprise ([Saporta et Verstraete, 2000](#) ; [Fayolle, 2018](#)). En effet, la formation entrepreneuriale a pour rôle d'assurer le développement de la conscience entrepreneuriale ([Boissin et Emin, 2007](#)). À ce niveau, il s'agit de préparer les futurs entrepreneurs à penser, à analyser et à agir dans des situations particulières et des milieux différents ([Fayolle, 1999](#)). En fait, les objectifs de la formation en entrepreneuriat visent également à transférer et développer des connaissances, compétences et techniques spécifiques qui permettront d'améliorer le potentiel entrepreneurial des étudiants. ([Saporta et Verstraete, 2000](#) ; [Boissin et Emin, 2007](#) ; [Von Graevenitz et al., 2010](#) ; [Oosterbeek et al., 2010](#) ; [Horng et al., 2021](#) ; [Wang, 2022](#)).

L'enseignement de l'entrepreneuriat est considéré comme un moteur de création de valeur au niveau économique, social et environnemental, en raison des effets escomptés sur le comportement entrepreneurial des jeunes diplômés, la promotion de l'activité entrepreneuriale et l'amélioration de la capacité d'innovation des entreprises ([Le Pontois, 2020](#)).

Néanmoins, selon [Fayolle \(2008\)](#), le manque de consensus sur la définition même de l'entrepreneuriat rend difficile d'arriver à un accord sur la manière d'enseigner un sujet aux

interprétations multiples et variées. Les divergences d'opinions et les différentes approches théoriques au sein de la communauté académique peuvent créer des défis pour l'élaboration de programmes d'enseignement cohérents et adaptés.

Fayolle et al. (2006) soutiennent également l'idée que l'entrepreneuriat peut être enseigné. Leur position met en avant la croyance que l'enseignement de l'entrepreneuriat peut véritablement apporter des compétences, des connaissances et des perspectives favorables au développement de l'esprit d'entreprise chez les individus, contribuant ainsi à la prospérité économique grâce à la création d'entreprises innovantes et dynamiques.

Fayolle (2004, p. 144) considère l'entrepreneuriat comme : « *toute situation reliant, d'une façon très étroite, quasi indissociable, un individu caractérisé par un engagement personnel fort (consommation de ressources vitales : temps, argent, énergie) dans une action entrepreneuriale (décisions, comportements, tâches, etc.) et un projet ou une organisation émergente ou une organisation « stabilisée » de type entrepreneurial.* ». Dans le même sens, Gabay-Mariani (2020) précise que l'entrepreneuriat est : « *...une situation où convergent la logique d'un sujet et celle de l'objet qu'il est amené à créer* ».

Fayolle (2013) soutient que l'enseignement de l'entrepreneuriat engendre autant de variations dans ses définitions, son organisation, ses objectifs, son contenu et ses publics cibles que l'on retrouve de diverses définitions pour l'entrepreneuriat lui-même. L'absence d'une définition unifiée de l'entrepreneuriat peut entraîner des méthodes d'enseignement variées, des objectifs d'apprentissage divergents et des attentes différentes quant aux résultats de l'enseignement.

Quant à Katz et al., (2015), ils définissent l'entrepreneuriat comme une notion d'action. Ils se basent sur l'analyse de plusieurs définitions de la littérature (Le Pontois, 2020).

Pour résumer, l'entrepreneuriat peut être acquis voire enseigné. Car, l'enseignement de l'entrepreneuriat développe une conscience entrepreneuriale, évite les erreurs courantes chez les entrepreneurs, et promeut les esprits entrepreneuriaux. Une éducation adéquate permet d'acquérir les compétences nécessaires pour devenir entrepreneur. Bien que des facteurs génétiques puissent jouer un rôle, l'éducation en entrepreneuriat peut influencer la décision de choisir cette voie professionnelle. En effet, l'entrepreneuriat est un comportement qui peut être développé par l'éducation et l'apprentissage, en acquérant les compétences et connaissances appropriées.

2. L'apprentissage :

Dans le domaine de l'entrepreneuriat, le terme "éducation" est considéré comme le plus approprié pour décrire le processus d'enseignement et de formation (Fayolle, 2008). L'utilisation du verbe "éduquer" permet une meilleure description et spécificité de l'apprentissage, mettant en valeur les capacités intellectuelles des individus formés, ainsi que certains traits de personnalité tels que l'indépendance et la créativité. De plus, selon Fayolle (2008), l'éducation des individus s'inscrit davantage dans une évolution des processus et méthodes d'apprentissage, passant du mode "didactique" au mode "entrepreneurial", comme l'a démontré Gibb (1993, 1996) de manière exemplaire.

De manière similaire, Kakouris et Liargovas (2020) ont proposé que l'éducation soit perçue comme un processus méthodique ayant pour objectif de faciliter l'apprentissage, en mettant l'accent sur l'apprentissage formel tout en prenant en compte les autres formes d'apprentissage.

Pour Le Pontois, (2020), l'apprentissage désigne un « *processus d'acquisition ou de développement de connaissances et de structures de connaissances, de compétences, d'attitudes (état mental prédisposant à agir de telle ou telle façon) et d'état d'esprit (pensées et croyances qui forment les habitudes de pensée, qui elles-mêmes peuvent impacter les pensées, les ressentis et les actions).* ».

L'apprentissage peut prendre trois formes soit formel qui résulte d'un enseignement, soit informel qui résulte des expériences externes de l'enseignement, soit holistique qui engendre des modifications partielle ou totales du self de l'apprenant (Le Pontois, 2020). Il est considéré sur le plan pédagogique comme un événement intentionnel et actif, nécessitant une évaluation critique de la part de tous les acteurs impliqués, enseignants et étudiants (Pitkäniemi, 2020).

L'enseignement, de son côté, est une activité intentionnelle visant à faciliter l'apprentissage en transmettant des compétences, des comportements, des valeurs, etc... (Müller et Diensberg 2011). L'enseignement peut prendre différentes formes telles que l'instruction standard, la formation, le coaching, le conseil, la facilitation ou le mentorat, en fonction de la position épistémologique adoptée de manière implicite ou explicite (Kyrö, 2005; Kotte et al., 2020).

Quant à l'éducation, sous différentes formes et conceptions, elle constitue un processus unificateur englobant à la fois l'enseignement, l'apprentissage, ainsi que l'étude qui fait la médiation entre ces deux aspects (Pitkäniemi, 2009). Bien que l'apprentissage puisse se

produire indépendamment de l'enseignement, ce dernier prend tout son sens lorsqu'il est lié à l'apprentissage, en ce qui concerne la nature de leur relation (Pitkäniemi, 2009).

La recherche en éducation se focalise sur les théories de l'apprentissage et aborde des approches d'enseignement cohérentes (Sackney et Mergel, 2007). En fonction de la méthode d'enseignement utilisée et de la capacité d'apprentissage des étudiants, la connexion entre l'enseignement et l'apprentissage peut prendre différentes formes : elle peut être en harmonie ou en conflit, constructive ou destructive (Vermunt et Verloop, 1999).

En se basant sur les travaux de Kyrö (2005), Sackney et Mergel (2007), Park et al. (2013) et Woolfolk et Hoy (2013), nous avons identifié trois perspectives principales sur l'apprentissage : le comportementalisme, le cognitivisme et le constructivisme (voir le tableau ci-dessous).

Tableau 1 : les paradigmes d'apprentissage

Paradigmes d'apprentissage	Explications
Le comportementalisme	- L'apprentissage est un processus de changement de comportement obtenu par la répétition, où les actions considérées comme "bonnes" ou correctes sont encouragées tandis que les actions jugées "mauvaises" ou erronées sont découragées. Cette approche met l'accent sur l'acceptation que tout comportement peut être observé, mesuré et modifié. - Elle considère que les réponses aux stimuli environnementaux façonnent les comportements, ce qui rend les processus cognitifs internes peu ou pas préoccupants.
Le cognitivisme	- Elle repose sur le pouvoir de la cognition humaine et du rationalisme en affirmant que le comportement est une conséquence du processus de pensée. - L'apprentissage comme un processus dépendant de règles et d'algorithmes de la fonction mentale. Ce processus est situé à l'intérieur d'une personne et consiste en une relation constante de nouvelles informations avec celles précédemment acquises. Ainsi, l'apprentissage est vu comme une évolution des connaissances et des compétences par l'interaction de la pensée

	avec les nouvelles expériences.
Le constructivisme	- Elle repose sur la prémisse que les individus construisent leur propre réalité en tirant du sens des événements et des activités à travers leur expérience individuelle. - L'apprentissage est un processus actif où les individus doivent prendre en charge leur propre développement et progrès. Ce processus est fortement influencé par leurs connaissances antérieures, leurs structures mentales et leurs croyances. Ainsi, l'apprentissage est vu comme une construction personnelle et continue, alimentée par l'interaction des individus avec leur environnement et leurs expériences de vie.

L'éducation entrepreneuriale, d'après [Laukkanen \(2000\)](#), se caractérise comme une approche qui vise à promouvoir l'apprentissage et à faciliter la mise en pratique des compétences entrepreneuriales. Cette approche met l'accent sur les aspects concrets du "quoi" et du "comment faire ?", tout en impliquant activement les individus d'une manière personnelle.

Les chercheurs en éducation entrepreneuriale ont puisé dans les travaux d'autres domaines, notamment ceux de Piaget (1937), afin de développer des formations significatives ([Gibb \(1993\)](#); [Béchar et Grégoire, 2005](#) ; [Politis, 2005](#)).

Il est essentiel de souligner que le domaine des programmes de formation en entrepreneuriat est extrêmement diversifié et hétérogène, avec une variété d'objectifs pédagogiques, de publics, de contenus, de profils d'enseignants, d'approches et de méthodes pédagogiques ([Fayolle, 2004](#)).

La littérature révèle également une diversité d'approches entrepreneuriales adoptées dans différents programmes d'entrepreneuriat. Les approches, les pédagogies et les contenus des programmes d'enseignement en entrepreneuriat varient d'un établissement à un autre, en fonction de la stratégie éducative choisie par chaque institution ([Le Pontois, 2020](#)).

Pour une vue d'ensemble des principales approches adoptées, un récapitulatif sous forme de tableau est présenté ci-dessous :

Tableau 2: les approches pédagogiques dans l'enseignement entrepreneuriale

Les approches	Les caractéristiques des approches
Approche expérientielle	- Elle favorise l'exposition à l'information primaire, permettant ainsi à l'étudiant de construire son apprentissage en se basant sur l'expérience personnelle de l'étudiant plutôt que de simplement se fier à l'expérience des autres. - Elle implique une interprétation active de l'expérience, offrant à l'étudiant l'opportunité d'acquérir les compétences et l'expertise nécessaires pour l'entrepreneuriat. - Elle facilite le développement d'une connaissance pratique et concrète, essentielle pour réussir dans l'acte entrepreneuriale en mettant l'accent sur l'expérience individuelle
Approche cognitive	- Elle implique l'utilisation de plusieurs techniques telles que le 'learning by doing', la résolution de problèmes et la découverte. - L'apprentissage est vu comme un processus d'acquisition et de structuration des connaissances, où les individus s'engagent activement dans l'exploration, l'expérimentation et la réflexion pour construire leur savoir de manière significative et durable. - Elle met l'accent sur l'apprentissage en contexte réel, en encourageant l'implication directe des apprenants dans des situations concrètes qui leur permettent d'appliquer

	leurs connaissances et de développer des compétences pratiques.
Approche synergétique	- Elle offre un haut potentiel pour un apprentissage collaboratif entre les participants. Elle considère que les interactions entre les différentes parties peuvent entraîner des solutions concrètes pour les problèmes. - L'apprentissage est considéré comme constructiviste, où les participants construisent activement leur compréhension en interagissant avec les autres et en s'appuyant sur leurs expériences individuelles. - Elle valorise l'échange de connaissances et la coopération entre les apprenants, créant ainsi un environnement propice à l'apprentissage mutuel et à l'émergence de nouvelles idées. - Elle encourage également la réflexion critique et la remise en question des idées préconçues, permettant aux participants de développer une compréhension approfondie et contextualisée des concepts étudiés.
Approche orientée vers l'action	- Elle insiste essentiellement sur les interviews d'entrepreneurs, l'aide d'entrepreneurs dans la phase de création et les études de cas pour favoriser l'apprentissage. - Elle considère que l'apprentissage doit être contextuel et actif, mettant l'accent sur une

	approche pratique plutôt que purement éducative. - Elle vise à renforcer leur compréhension du monde de l'entrepreneuriat et à développer des compétences pratiques pour réussir dans cette sphère professionnelle en impliquant les apprenants dans des situations concrètes et en les exposant aux expériences réelles des entrepreneurs. - Elle offre aux apprenants des perspectives concrètes et des solutions réalistes pour relever les défis et saisir les opportunités dans le domaine de l'entrepreneuriat en encourageant les interactions avec des entrepreneurs expérimentés et en s'appuyant sur des études de cas
--	---

Dans le domaine de l'éducation entrepreneuriale, l'approche par l'action, également connue sous le nom d'expérience primaire ([Hägg & Kurczewska, 2020](#)), a gagné une légitimité durable ([Gibb, 1987](#) ; [Neck et Corbett, 2018](#)). Les chercheurs s'orientent de plus en plus vers des approches pédagogiques axées sur l'action ([Cooper et al., 2004](#) ; [Rasmussen et Sørheim, 2006](#) ; [Rae, 2009](#), [Duval-Couetil et al., 2016](#)).

Les connaissances entrepreneuriales des étudiants sont construites grâce à l'interaction entre leurs expériences vécues et les phases réflexives, ce qui leur permet de les mobiliser dans leurs futures expériences entrepreneuriales ([Le Pontois, 2020](#)).

Pour favoriser cette approche centrée sur les pratiques et leurs connexions (nexus de pratiques), incluant un large éventail de pratiques, y compris celles non spécifiquement entrepreneuriales, [Thompson et al. \(2020\)](#) recommandent d'adopter les théories contemporaines de la pratique en entrepreneuriat. Ils considèrent que la connaissance et la pratique sont étroitement liées et cumulatives dans le temps et l'espace ([Le Pontois, 2020](#)).

3. Les modèles :

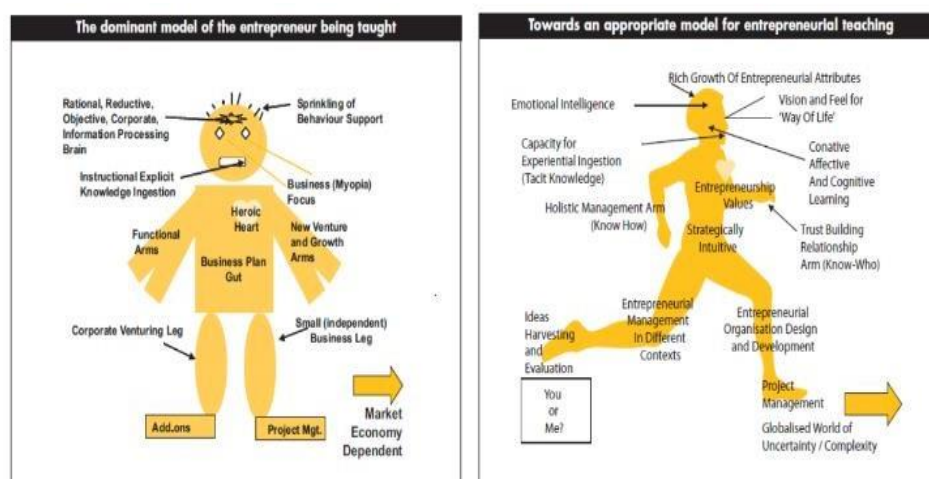
La littérature fait état d'une diversité de modèles d'enseignement de l'entrepreneuriat ([Fayolle, 2004](#) ; [Le Pontois, 2020](#)) avec une évolution et un enrichissement de la taxonomie d'une manière continue par plusieurs chercheurs ([Kakouris et Liargovas, 2020](#) ; [Aadland et Aaboén, 2018, 2020](#) ; [Lackéus, 2020](#)).

Bien que la littérature souligne l'importance d'une approche active pour l'enseignement de l'entrepreneuriat, de nombreux cours universitaires demeurent dispensés de manière traditionnelle ([Solomon, 2007](#) ; [Verzat, 2009](#)). [Bécharde et Grégoire \(2005\)](#) ont mis en évidence que la manière de transmettre le contenu entrepreneurial dans l'enseignement supérieur constitue un critère essentiel pour distinguer différents modèles pédagogiques, bien que non exclusif.

Dans les établissements d'enseignement, les programmes d'enseignement en entrepreneuriat englobent plusieurs éléments clés, tels que le contenu, les objectifs visés, la pédagogie (comprenant les méthodes et les outils pédagogiques), ainsi que le contexte dans lequel tout cela se déploie ([Blenker et al., 2008](#) ; [Fayolle et Gailly, 2008](#) ; [Bécharde et Grégoire, 2007](#)). En effet, un modèle d'enseignement peut être défini comme une représentation d'un cadre spécifique élaboré pour traiter une situation pédagogique particulière, en prenant en compte des objectifs spécifiques et en intégrant un cadre théorique justifiant sa conception et lui conférant un caractère exemplaire ([Byrne et al., 2014](#)). Ainsi, la définition et la mise en place d'un modèle d'enseignement d'entrepreneuriat sont liées à plusieurs facteurs tels que les caractéristiques personnelles des éducateurs, l'environnement administratif et institutionnel, etc... ([Bécharde et Grégoire, 2005](#)). Cependant, peu de preuves existent concernant l'adéquation entre les méthodes d'enseignement utilisées et les spécificités du public cible, les contenus enseignés et les contraintes institutionnelles, comme l'a souligné [Fayolle \(2013\)](#).

Selon [Gibb \(2002, 2005, 2010\)](#), le modèle traditionnel transmissif, qui repose sur la dépendance de l'entrepreneur vis-à-vis du marché économique et propose des parcours linéaires préétablis, n'est plus adapté dans un environnement complexe et incertain. Gibb soutient la nécessité de modifier la façon dont l'entrepreneuriat est enseigné et propose un nouveau modèle centré sur les valeurs entrepreneuriales présentes chez chaque individu (voir figure).

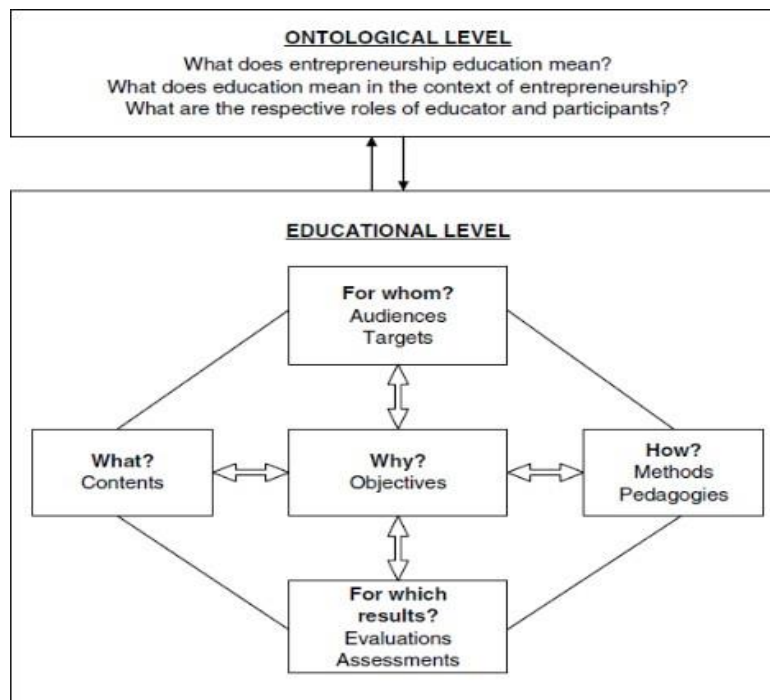
Figure 1 : Les modèles d'enseignement d'entrepreneuriat



Source : Proposé par Gibb (2005,2010)

À leur tour, Fayolle et Gailly (2008) ont développé un cadre conceptuel de l'enseignement de l'entrepreneuriat basé sur les sciences de l'éducation afin de renforcer ses fondements théoriques. Ce modèle est analysé à la fois du point de vue ontologique et éducatif (figure 2).

Figure 2 : Le modèle d'enseignement proposé par Fayolle et Gailly (2008)



Selon Fayolle et Gailly (2008), les hypothèses ontologiques sur la nature de l'entrepreneuriat influencent les questions pédagogiques. Ainsi, les véritables questions qui doivent être posées dans le traitement du sujet de l'enseignement entrepreneurial peuvent être les suivantes :

Quels sont les publics cibles de l'enseignement entrepreneurial (Qui participe à EE ?) ? Quels sont les contenus enseignés dans ces programmes (Qu'enseigne-t-on ?) ? Quels sont les profils des enseignants qui dispensent ces cours (Qui enseigne l'EE ?) ? Et enfin, quelles sont les approches et méthodes pédagogiques utilisées pour enseigner l'entrepreneuriat (Comment enseigner ?) (Surlement, 2008 ; Fayolle et Gailly, 2008 ; Testa et Frascheri, 2015).

Ce modèle proposé est intégratif et aborde également les thèmes liés à l'impact de l'enseignement de l'entrepreneuriat (Le Pontois, 2020).

Dans la même logique, l'étude de Béchard et Grégoire (2009) a mis en évidence l'existence de trois modèles de pratiques pédagogiques en matière d'enseignement de l'entrepreneuriat : le modèle d'offre, le modèle de demande et le modèle de compétence.

Le modèle d'offre accorde une priorité au transfert de connaissances et de savoir-faire. Il met l'accent sur la transmission des connaissances théoriques et pratiques nécessaires à la création et à la gestion d'entreprises.

Le modèle de demande, quant à lui, met l'accent sur les connaissances à acquérir en fonction des besoins spécifiques des étudiants. Dans ce cas, l'enseignement est davantage orienté par les questions et les besoins des apprenants.

Enfin, le modèle de compétence accorde une priorité au développement des aptitudes des étudiants. Il vise à former les étudiants en développant leurs compétences entrepreneuriales telles que la créativité, la prise de décision, la résolution de problèmes, etc...

Ces trois modèles, résumés dans le tableau ci-dessous, représentent différentes approches opérationnelles de l'enseignement de l'entrepreneuriat :

Tableau 3: Les trois modèles utilisés pour l'enseignement de l'entrepreneuriat

	Le type de connaissance prévue	Les méthodes pédagogiques et les moyens utilisés
Le modèle de l'offre	Théorique Déclarative et procédurale	Méthodes emphasiant la transmission et reproduction de connaissances et l'application de procédures (conférences, matériels écrits, documents, DVD,

		etc.)
Le modèle de demande	Personnalisé Déclarative et procédurale	Méthodes emphasiant la discussion, l'expérimentation (Bibliothèques, site-web, visites sur terrain, simulations, etc.)
Le modèle de compétence	Compétences mobilisant les ressources pertinentes pour l'apprentissage	Méthodes emphasiant la communication et la discussion (séminaires, mentorat présentations, débats, etc.) et la production (essais, modélisations, la création d'entreprises, etc.)

Globalement, le domaine de l'enseignement de l'entrepreneuriat adopte diverses approches hybrides combinant différents modèles (Bécharde et Grégoire, 2005, 2007, 2009). L'apprentissage par l'expérience est particulièrement pertinent dans l'éducation entrepreneuriale, favorisant le développement de compétences essentielles pour réussir dans l'entrepreneuriat.

Dans la lignée de la catégorisation des modèles d'enseignement de l'entrepreneuriat, Neck et Greene (2011) ont identifié quatre catégories issues de la littérature. Ces catégories concernent le comportement individuel de l'entrepreneur et les profils, le processus de création d'entreprise et la planification, le processus cognitif et les intentions/décisions, ainsi que les méthodes efficaces et les expériences concrètes.

Il est important de souligner qu'il n'existe pas de méthode pédagogique universellement idéale dans l'enseignement de l'entrepreneuriat (Fayolle et Verzat, 2009). Les études ont montré que l'intérêt d'un programme d'enseignement en entrepreneuriat réside dans sa dimension pratique et dans la mise en situation réelle d'entrepreneuriat. Selon Gibb et Cotton (2002), l'entrepreneuriat dans un contexte éducatif englobe un ensemble de comportements, d'aptitudes et d'attributs exercés individuellement ou collectivement pour gérer, créer des entreprises et innover dans des environnements complexes et incertains. Dans cette perspective, la plupart des programmes d'enseignement en entrepreneuriat visent à influencer

les attitudes et les valeurs des individus envers l'entrepreneuriat, afin de le présenter comme une option de carrière envisageable (Mwasalwiba, 2010).

Section 2 : Un aperçu général sur l'action entrepreneuriale

Il existe une différence⁴ entre l'action entrepreneuriale et le comportement entrepreneurial, bien que les deux soient étroitement liés. L'action entrepreneuriale se concentre sur la mise en œuvre pratique des idées entrepreneuriales, tandis que le comportement entrepreneurial renvoie à l'attitude et à l'approche adoptées par les individus lorsqu'ils recherchent des opportunités et prennent des risques pour créer de la valeur. Dans ce cadre, nous présentons les principales approches qui essayent de clarifier et expliquer cette action entrepreneuriale.

1. Une approche comportementaliste

En fait, le comportement entrepreneurial tel que devenir son propre patron ou créer sa propre entreprise est souvent intentionnel et prédit par une intention (Kolvereid, 1996 ; Krueger et al., 2000 ; Benredjem, 2009 ; Nájera-Sánchez et al., 2022). Par cette raison, les recherches visant à analyser l'intention entrepreneuriale dans le cadre de l'enseignement de l'entrepreneuriat et son rôle reposent sur des modèles d'intentions entrepreneuriales (Maresch et al., 2016).

1.1. Le modèle d'événement Entrepreneurial :

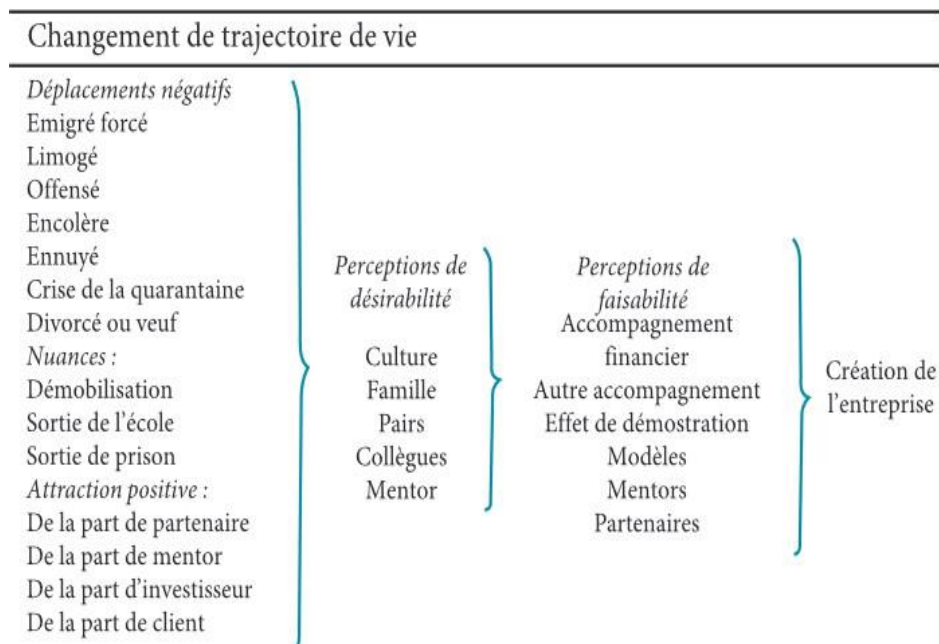
Shapero et Sokol (1982) ont été les premiers à se pencher sur les facteurs explicatifs du choix de carrière entrepreneuriale. Ils ont proposé le modèle d'évènement entrepreneurial (Figure 3) qui prend en compte certains événements contextuels dans l'environnement immédiat du potentiel créateur. Ce modèle explique pourquoi certains tentent l'aventure entrepreneuriale alors que d'autres choisissent des carrières plus traditionnelles. Shapero et sokol (1982), dans leur modèle, ont identifié deux variables principales explicatives de la crédibilité à l'acte d'entreprendre qui sont : les perceptions de la désirabilité et celles de la faisabilité. Selon Shapero et Sokol (1982, p. 79)⁵ : « le processus de changement de trajectoire individuelle peut être décrit en termes de vecteurs de forces directives qui amènent un individu à aller

⁴ Dans la LAROUSSE, le comportement est : « Manière d'être, d'agir ou de réagir des êtres humains, d'un groupe, des animaux ; attitude, conduite » alors que l'action est définie comme : « Fait ou faculté d'agir, de manifester sa volonté, en accomplissant quelque chose » et comme « Manifestation concrète de l'activité de quelqu'un, d'un groupe ».

⁵ Cité par Bourguiba (2007)

dans une direction donnée à un moment donné ». Ce modèle a permis d'expliquer le choix entrepreneurial (Benredjem, 2009). Ce modèle a été repris et vérifié par Krueger (1993).

Figure 3 : Modèle de l'évènement entrepreneurial



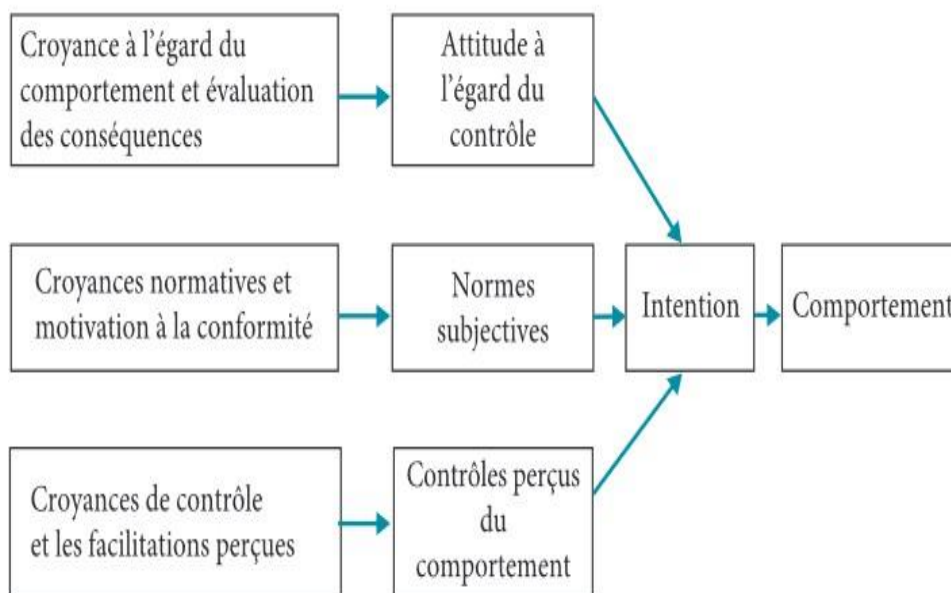
Source : traduction de Shapero et Sokol (1982)

1.2. La théorie du comportement planifié (TCP) :

La théorie du comportement planifié, développée par Ajzen (1991), est une extension de la théorie de l'action raisonnée de Fishbein et Ajzen (1975). Ajzen a fait évoluer ce modèle en y incorporant la perception du contrôle comportemental en tant que variable complémentaire (figure 4). Selon les postulats d'Ajzen (1991, 2011), l'intention précède le comportement futur d'une personne. En d'autres termes, plus l'intention d'une personne de se livrer à un comportement spécifique est forte, plus il est probable que le comportement réel soit effectué.

Selon cette théorie, l'objectif principal est que les intentions contribuent à la formation d'un comportement donné, à condition que l'individu puisse volontairement contrôler son comportement (Aliouat et Ben Cheikh, 2009). En outre, l'intention d'effectuer un comportement donné est le résultat de trois antécédents cognitifs : l'attitude envers le comportement, les normes subjectives et le contrôle comportemental perçu (Küttim et al., 2013 ; Maresch et al., 2016 ; Bazenet, 2022).

Figure 4 : Modèle du comportement planifié



Source : traduit de Ajzen (1991)

Une question centrale immerge de la théorie de comportement planifié « *Comment une personne devient un entrepreneur ?* » [Davidsson \(1995\)](#). Plus précisément, cette théorie met en avant que les programmes d'éducation à l'entrepreneuriat puissent augmenter les intentions et le comportement des apprenants en influençant les antécédents de leurs intentions pour démarrer une entreprise ([Fayolle et al, 2006](#)). Dans le même cadre, [Tounès \(2003\)](#) a expliqué que l'intention : « ...se manifeste dans un environnement spécifique à travers lequel il est possible de canaliser des perceptions et des attitudes en vue d'atteindre des comportements souhaités. Elle émane de l'individu mais pour devenir réalité, elle dépend de l'environnement culturel, social et économique. Elle est certes, avant tout, une volonté personnelle, mais elle dépend également de l'influence des variables contextuelles ».

[Brechet et al \(2009\)](#) ont constaté que l'action d'entreprendre prend naissance grâce à plusieurs facteurs tels que la propension à créer, l'intention de créer de l'individu et la structure des informations. Pour [Fayolle \(2004\)](#), le comportement entrepreneurial c'est l'ensemble des attitudes des comportements, pression sociale et normes subjectives et les attitudes concernant le contrôle et la maîtrise du comportement. De ce fait, nous pouvons constater que le passage à l'acte peut être aussi lié aux caractéristiques et aux compétences de l'entrepreneur lui-même.

Pour [Bruyat \(1993\)](#), certes le rôle de la personnalité du créateur ne peut être nié dans une démarche entrepreneuriale, mais si le tempérament et les capacités spontanées sont des paramètres de choix, le rôle de l'enseignement est justement d'apprendre à chacun à entreprendre en fonction de sa personnalité, en cherchant à réaliser les projets qui lui sont adaptés, ou bien en fonction de ses insuffisances, en associant dans le projet envisagé des compétences complémentaires aux siennes. Dans ce sens, l'enseignement de l'entrepreneuriat est en relation avec les compétences à acquérir par un futur entrepreneur (étudiant-entrepreneur).

2. Une approche décisionnelle :

Les choix professionnels des étudiants et des jeunes diplômés et leurs caractéristiques sont influencés par un certain nombre de facteurs environnementaux ([Abbès et al, 2016](#)). En effet, même si les jeunes diplômés possèdent les compétences essentielles à la réussite, ils n'arrivent pas à faire survivre leurs entreprises si le contexte est défavorable ([Smida et Khelil, 2010](#)). Donc, la prédominance du contexte entrepreneurial limite la liberté de décider de l'avenir des jeunes diplômés ([Smida, 2006](#)).

Dans les années 1990, de nouvelles approches sont apparues se concentrant sur les mécanismes de décision ([Schmitt, 2019](#)). L'objectif était notamment de comprendre comment les entrepreneurs prenaient leurs décisions.

2.1 La vision entrepreneuriale :

Selon [Schmitt \(2019\)](#), la perspective entrepreneuriale inaugure une nouvelle approche de la prise de décision entrepreneuriale. Elle met en évidence l'aspect visionnaire de l'entrepreneur, sa capacité à envisager un avenir à atteindre. La vision entrepreneuriale est un concept qui a émergé dans les années 1990, avec [Filion \(1991\)](#). En réalité, il la considère comme une projection future de la position que l'on souhaite envisager occupée par nos produits sur le marché, ainsi que la vision du type d'organisation nécessaire pour y aboutir ([Filion, 1991](#)).

Cette vision entrepreneuriale considère l'entrepreneur comme « un processeur de connaissances » ([Schmitt, 2019](#)). C'est-à-dire, l'entrepreneur se trouve au centre de l'organisation, la sélection et la construction de l'information pour qu'il puisse créer la connaissances ([Schmitt, 2019](#) ; [Nonaka et Takeuchi, 1995](#)). De ce fait, la vision a pris une perspective cognitive ([Créplet et Mehmanpazir, 2008](#)). Il y a une concentration sur les capacités de l'entrepreneur à exploiter ses connaissances et son expérience, dans le processus

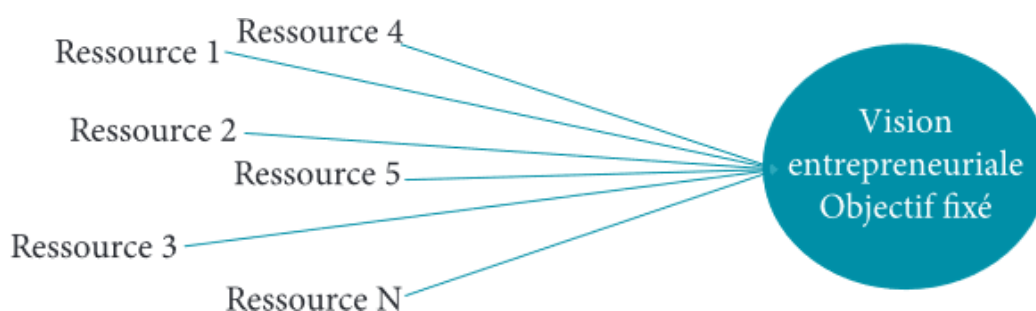
de prise des décisions dans son parcours entrepreneurial. Dans ce sens, la vision entrepreneuriale est basée sur les croyances, les valeurs, les ressentis et les humeurs de l'entrepreneur (Créplet et Mehmanpazir, 2008 ; Schmitt, 2019).

Dans le but de comprendre la structure cognitive de l'entrepreneur, Créplet et Mehmanpazir (2008) ont retenu l'idée que la vision entrepreneuriat : « est un produit cognitif constitué tant des « croyances » dominantes présentes dans une organisation, jugées importantes pour l'avenir de l'entreprise par l'entrepreneur que par son charisme. Elle met donc en évidence un schème composé d'explications (causes et moyens) et de conséquences (effets ou fins) qui guident l'entrepreneur dans l'interprétation des événements et dans les actions à entreprendre »⁶. Ainsi, l'intégration de la dimension future a apporté un passage remarquable de l'entrepreneuriat d'un cadre statique à un cadre plutôt dynamique.

Selon Schmitt (2019), la vision entrepreneuriale inscrit « la temporalité future comme un élément déterminant de l'entrepreneuriat et de la prise de décision de l'entrepreneur à travers l'idée de futur souhaité. ». Elle « amène aussi à considérer l'entrepreneur en lien avec son environnement et plus uniquement l'entrepreneur pour lui-même. »

En fait, la vision entrepreneuriale apporte une dimension future à l'entrepreneuriat, permettant de planifier de manière stratégique les actions à entreprendre pour atteindre les objectifs fixés. Elle intègre ainsi la notion de planification stratégique, où un objectif clair est défini et un plan d'action est élaboré pour guider les décisions et les efforts de l'entrepreneur vers la réalisation de cette vision (Figure 5).

Figure 5 : Présentation de la vision entrepreneuriale dans un cadre stratégique



Source : Schmitt (2019, p.58)

⁶ Cette définition est inspirée des études de M. Fransman (1994) et de P. Cossette (1996).

2.2 L'effectuation :

L'émergence de nouvelles réflexions sur les pratiques entrepreneuriales, initiée en grande partie par les travaux de [Sarasvathy \(2001, 2003, 2008\)](#) et son concept d'effectuation, a révolutionné l'entrepreneuriat. [Sarasvathy \(2001\)](#) a proposé une approche axée sur l'action plutôt que sur la planification. Elle a contribué de manière importante à comprendre les mécanismes de décisionnels propres à l'entrepreneur ([Schmitt, 2019](#) ; [Schmitt, 2015b](#) ; [Sarrouy-Watkins et Hernandez, 2015](#)).

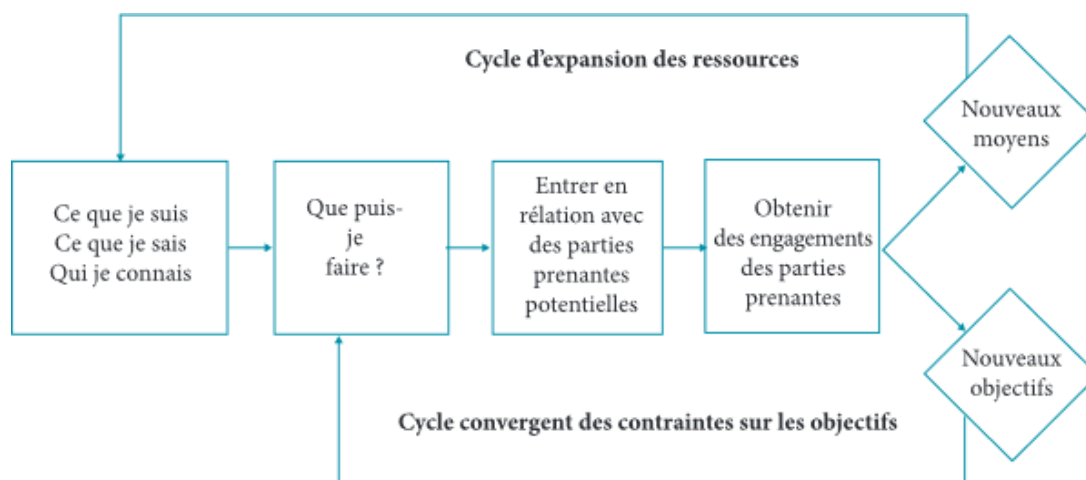
En fait, l'effectuation se concentre sur la compréhension des mécanismes de réflexion de l'entrepreneur en tant qu'individu, notamment en ce qui concerne la notion d'opportunité ([Schmitt et Julien, 2020](#)). Elle remet en question la rationalité traditionnelle et se concentre sur la manière dont les entrepreneurs prennent des décisions ([Schmitt, 2019](#)). C'est une nouvelle perspective sur l'entrepreneuriat en mettant l'accent sur les actions concrètes des entrepreneurs.

La rationalité procédurale de l'effectuation, proposée par [Sarasvathy \(2001\)](#), met l'accent sur l'action et l'intégration progressive de l'information dans la prise de décision entrepreneuriale, plutôt que sur une stricte planification préalable ([Schmitt et Julien, 2020](#)). Cette approche diffère de la logique causale traditionnelle (figure 5) basée sur des objectifs prédéfinis et la mobilisation de ressources ([Schmitt, 2019](#)).

Dans la logique effectuale, l'entrepreneur utilise les ressources qui sont à sa disposition, qu'elles soient informationnelles, matérielles ou financières, pour développer un projet entrepreneurial et atteindre un objectif.

La logique effectuale a transformé l'entrepreneuriat en le présentant comme un processus, [Sarasvathy \(2001, 2003, 2008\)](#), c'est-à-dire un ensemble d'opérations ordonnées conduisant à un résultat (Figure 6). Ce processus débute par la mobilisation des ressources disponibles par l'entrepreneur pour prendre des décisions ([Sarrouy-Watkins et Hernandez, 2015](#)). Dans de nombreux aspects, il ressemble à la théorie des ressources. Un élément clé de ce processus est la relation étroite entre l'entrepreneur et les acteurs de l'écosystème ([Schmitt, 2019](#)).

Figure 6 : Présentation du processus d'effectuation



Source : Sarasvathy (2008)

2.3 La cognition entrepreneuriale

Au cours des années 2000, la cognition entrepreneuriale a émergé comme une approche novatrice, mettant l'accent sur les raisonnements de l'entrepreneur et plaçant la décision entrepreneuriale au centre des débats prises (Schmitt, 2017). Les chercheurs portent un intérêt croissant à cette perspective (Schmitt et Grégoire, 2019, Schmitt, 2019).

Selon Schmitt (2019) : « La cognition entrepreneuriale s'intéresse en particulier aux raisonnements mis en œuvre par l'entrepreneur. La cognition dans son ensemble s'intéresse à la connaissance et aux mécanismes sous-jacents comme la prise de décision, la mémoire, le langage, l'apprentissage... Elle s'intéresse aussi aux émotions et à la dimension affective de l'individu. Ce dernier point n'est pas neutre. Il correspond à un enjeu important non seulement pour comprendre l'individu de façon générale, mais aussi l'entrepreneur de façon particulière dans ses prises de décision. »

Selon Degeorge et al. (2018), la cognition entrepreneuriale désigne l'ensemble de connaissances que l'individu mobilise pour l'évaluation, le jugement ou la prise des décisions lorsqu'il évalue des opportunités, crée ou développe des entreprises.

Cette avancée en cognition entrepreneuriale a donné naissance à deux approches complémentaires : la cognition située, axée sur la dimension relationnelle de l'entrepreneur (Schmitt, 2015 ; Verzat, 2014), et la cognition distribuée, qui souligne l'importance de la coopération entre l'entrepreneur et les parties prenantes liées à son activité (Toutain et Salgado, 2014).

Ces approches enrichissent notre compréhension de l'entrepreneuriat en prenant en compte à la fois la dimension relationnelle de l'entrepreneur et ses interactions avec les parties prenantes impliquées dans son activité.

3. Une approche centrée sur l'action entrepreneurial :

Les approches en entrepreneuriat se sont récemment tournées vers l'action entrepreneuriale, complétant ainsi les perspectives axées sur la décision entrepreneuriale. Désormais, l'action entrepreneuriale est au cœur des discussions dans le processus entrepreneurial, et elle n'est plus simplement la conséquence d'une décision.

Dans le domaine de l'approche centrée sur l'action entrepreneuriale ([Schmitt, 2019](#)), nous avons identifié plusieurs travaux et concepts importants : ceux portant sur la notion de projet entrepreneurial, ceux traitant des situations entrepreneuriales, ainsi que les études sur l'agir entrepreneurial.

3.1. Le projet entrepreneurial

Le projet entrepreneurial adopte une approche novatrice en envisageant l'entrepreneuriat sous l'angle de l'artificialité ([Schmitt, 2019](#)). Cela permet de mieux comprendre la relation entre les dimensions interne et externe de l'entrepreneuriat. De plus, il réintroduit la notion de futur souhaité dans les études sur l'effectuation.

Pour [Schmitt \(2019\)](#), le projet entrepreneurial : « renvoie à la nécessité de distinguer des activités quotidiennes par rapport à des activités à projet, lesquelles sont liées à l'idée d'anticipation d'un futur souhaité. Les activités quotidiennes sont associées à une logique de temps court-termiste, alors que les activités à projet s'inscrivent dans le moyen ou le long terme. »

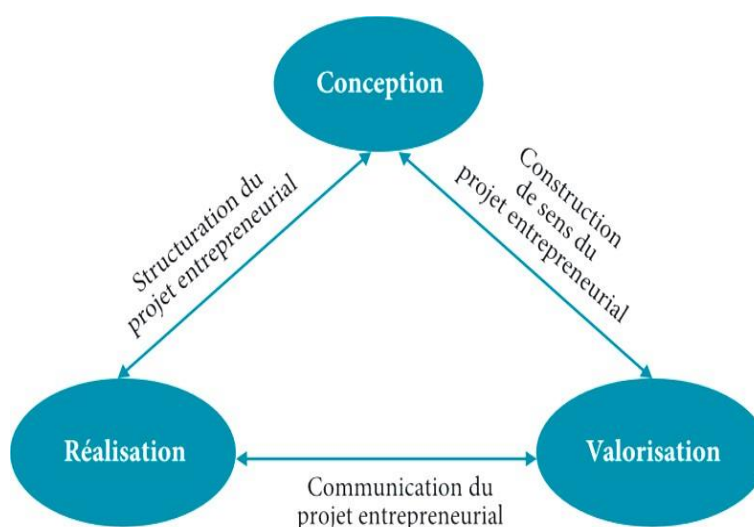
L'entrepreneuriat peut être vu comme la création d'une vision du futur souhaité par l'entrepreneur, un concept qui favorise l'action entrepreneuriale, et vice versa.

Il est important de noter que le projet ne doit pas être considéré uniquement comme une perspective de planification statique, mais plutôt comme une notion de futur souhaité en constante évolution. Dans ce sens, [Schmitt \(2019\)](#) a précisé que : « Le projet entrepreneurial permet de faire du lien entre des approches de l'entrepreneuriat qui ont longtemps été envisagées de façon séparée : les approches internalistes portant sur les traits de l'entrepreneur et les approches externalistes portant sur les faits de l'entrepreneur. ». Le

projet entrepreneurial évolue au fur et à mesure des interactions avec les différents acteurs et permet de créer un lien entre l'entrepreneur et l'écosystème. Dans ses travaux Schmitt (2019) annonce que « *Le projet entrepreneurial peut être envisagé comme une intermédiation entre l'entrepreneur et les acteurs de l'écosystème, entre l'interne et l'externe du projet.* ». Ainsi, le projet, en tant qu'artefact⁷, motive les actions de l'entrepreneur, et ces actions en retour font évoluer le projet.

Schmitt (2006) a proposé la modélisation du processus entrepreneurial composée sur trois étapes clés : la conception, la réalisation et la valorisation (Figure 7). Durant la phase de conception, l'entrepreneur développe l'action entrepreneuriale en vue de transformer la situation actuelle en une situation souhaitée. Une fois le projet entrepreneurial conçu, l'entrepreneur lui donne une signification profonde, le transformant en un dessein partageable et compréhensible pour les parties prenantes. Enfin, lors de la valorisation, le projet prend tout son sens lorsqu'il est partagé avec les différents acteurs de l'écosystème entrepreneurial, impliquant la communication et l'interaction pour susciter leur intérêt et engagement dans la réalisation du projet.

Figure 7 : Les trois moments d'un projet entrepreneurial



Source : Schmitt (2019, p. 78)

⁷ « Il est possible de définir un artefact comme un objet non naturel fabriqué par l'homme, pouvant être matériel et/ou immatériel. » (Schmitt, 2019)

3.2. La situation entrepreneuriale

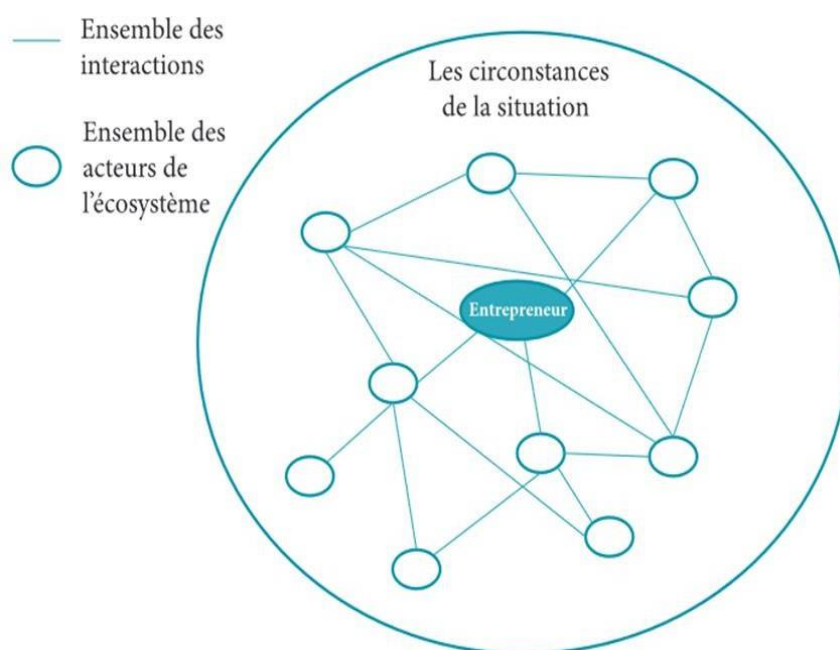
La notion de situations entrepreneuriales est récente (Schmitt, 2019). Bien qu'elle ait été abordée dans certains travaux, son développement en entrepreneuriat n'a pris de l'ampleur qu'à partir de la fin des années 2000 (Schmitt, 2009).

Fayolle (2004), s'appuyant sur les travaux de Bruyat (1993), propose une nouvelle vision de l'entrepreneuriat basée sur la notion de "*situation entrepreneuriale*". Cette conception lie étroitement un individu engagé personnellement dans une action entrepreneuriale à un projet ou une organisation émergente de type entrepreneurial. Ainsi, l'approche prend en compte l'interaction indissociable entre l'individu et le projet entrepreneurial, en évitant de se limiter à l'étude isolée d'un individu ou d'une entreprise. Pour Fayolle (2004), la situation entrepreneuriale peut être définie comme : « *toute situation reliant d'une façon très étroite, quasi indissociable, un individu caractérisé par un engagement personnel fort (consommation de ressources vitales : temps, argent, énergie) dans une action entrepreneuriale (décisions, comportements, tâches, etc.) et un projet ou une organisation émergente ou une organisation 'stabilisée' de type entrepreneurial.* ».

Cette conception propose une analyse de l'ensemble et des interactions qui se déroulent tout au long du processus entrepreneurial.

Dans le cadre de définir les situations entrepreneuriales (Figure 8), Schmitt (2019) les considère comme : « *l'expérience que se fait un entrepreneur des interactions avec les acteurs de l'écosystème à partir des circonstances dans lesquelles il se trouve dans la perspective d'un résultat lié à une action collective.* ». Dans ce contexte, l'entrepreneur donne du sens à travers ses interprétations et représentations tout au long du processus entrepreneurial, et ces représentations jouent un rôle crucial dans l'action entrepreneuriale.

Figure 8 : Présentation générale d'une situation entrepreneuriale



Source : Schmitt (2019, p. 79)

Selon cette optique, l'entrepreneur donne forme et signification à son action entrepreneuriale en interprétant et représentant continuellement le processus. Les représentations de l'entrepreneur jouent un rôle fondamental dans la direction de l'action entrepreneuriale. Dans ce sens, [Schmitt \(2019\)](#) a souligné que : « *En situation, l'entrepreneur se construit, construit un projet entrepreneurial en tant qu'artefact, construit des relations avec les acteurs de l'écosystème tout en participant à leur propre construction et construit du sens dans l'action. Notons que le sens n'existe pas intrinsèquement dans la situation. Il est construit par l'entrepreneur à partir d'actes d'interprétation tout au long de l'action entrepreneuriale. Les situations entrepreneuriales correspondent au développement de nouvelles perspectives pour comprendre l'entrepreneuriat autour des actions et des interactions.* ».

La notion de situation entrepreneuriale offre une vision globale et dynamique de l'entrepreneuriat, en prenant en compte l'interaction complexe entre l'individu et le projet entrepreneurial. Elle souligne également l'importance des représentations de l'entrepreneur dans la construction du sens et de l'action entrepreneuriale.

3.3. L'agir entrepreneuriale

L'agir entrepreneurial est un concept émergent inspiré de la phénoménologie ([Schmitt, 2019](#)). Il met en avant l'expérience de l'entrepreneur dans l'action en situation, en tenant compte des

artefacts et des acteurs de l'écosystème. Complétant les recherches sur le projet entrepreneurial et les situations entrepreneuriales, il se concentre sur comment l'entrepreneur agit en fonction de ses représentations (Schmitt et Julien, 2020).

Schmitt (2015, 2017) a défini l'agir entrepreneurial par : « des actions dans lesquelles un entrepreneur évolue de façon adaptative et auxquelles il a accès à travers ses représentations en relation avec son contexte à partir d'un futur souhaité en fonction de ses moyens et de ses fins. Cette conception considère l'agir entrepreneuriale comme un construit humain finalisé à travers les représentations des humains, en l'occurrence des entrepreneurs. L'agir entrepreneurial est vu comme une construction ciblée, façonnée par l'entrepreneur et le fruit d'une relation que le sujet entretient avec le monde par ses actes. ».

Schmitt (2017) propose de considérer l'agir entrepreneurial comme un paradigme. Sur ce, l'agir entrepreneurial se révèle comme une situation où l'entrepreneur développe des actions et prend des décisions en lien avec un futur souhaité et le contexte présent. En mettant l'accent sur les représentations de l'entrepreneur et des acteurs de l'entrepreneuriat, l'agir entrepreneurial considère l'entrepreneuriat comme une construction humaine située, intentionnelle et orientée vers des objectifs spécifiques (Figure 9).

Figure 9 : Les éléments de l'agir entrepreneurial



Source : Schmitt (2019, p. 86)

En se basant sur les études de [Schmitt \(2019\)](#), ce processus est influencé par l'intentionnalité⁸ de l'entrepreneur, qui forge son expérience et ses représentations au cours des interactions avec les acteurs de l'écosystème. Pour [Schmitt \(2019\)](#) : « *Si l'entrepreneuriat est par essence l'image que l'entrepreneur se fait de son monde à travers son intentionnalité, et que son projet entrepreneurial est la traduction de cette image, alors il faut repenser la façon dont on comprend l'entrepreneuriat dans nos sociétés actuelles* ». Dans cette perspective, le projet entrepreneurial ne résulte ni du hasard ni d'une simple conformité à l'écosystème. Au contraire, il résulte d'une concrétisation de l'intention profonde de l'entrepreneur, en relation avec sa vision du monde et sa compréhension personnelle.

L'intentionnalité occupe un rôle central dans l'action entrepreneuriale et le processus entrepreneurial. Le projet entrepreneurial se forme grâce à la capacité intentionnelle de l'entrepreneur à créer un avenir désiré, qui guide ses décisions et actions ([Dutraive et al., 2018](#)). Pendant le processus entrepreneurial, il est essentiel d'examiner attentivement les représentations des entrepreneurs lors de la découverte ou de la création d'opportunités ([Degeorges et Messeghem, 2016](#)). Comprendre si ces représentations diffèrent entre les acteurs est crucial pour mieux appréhender les comportements entrepreneuriaux ([Schmitt et Julien, 2020](#)).

Section 3 : L'étudiant-entrepreneur : Nouvel acteur de l'entrepreneuriat

Dans les dernières années, l'entrepreneuriat en tant que moteur de croissance économique a suscité l'intérêt des pouvoirs publics, conduisant à la mise en place de programmes d'enseignement dédiés à l'entrepreneuriat en collaboration avec les acteurs économiques et politiques ([Gasse, 2004](#); [Kuratko, 2005](#) ; [von Graevenitz et al., 2010](#) ; [Boyles, 2012](#) ; [O'Connor, 2013](#) ; [Ratten et Jones, 2021](#)). Parmi les acteurs émergents de cette dynamique entrepreneuriale, l'étudiant-entrepreneur a attiré une attention croissante des chercheurs et praticiens ([Gabay-Mariani et Boissin, 2021](#)). De nombreuses études ont examiné l'accompagnement des étudiants et jeunes diplômés dans la création d'entreprises, mettant en évidence des approches, compétences et pratiques éducatives efficaces pour favoriser l'esprit

⁸ Selon Schmitt (2016, 2019), « ...l'intentionnalité désigne la capacité qu'a un individu de se forger des représentations portant son empreinte (désir, volonté, rapport au monde...) à l'instar des actions qu'il entreprend. L'intentionnalité décrit le rapport au monde qu'à l'individu. Ce rapport est singulier et dépend de chaque individu. Sa projection d'un futur souhaité est intimement liée à sa culture, ses connaissances, son capital social... »

entrepreneurial dans l'enseignement supérieur (Chambard, 2014; Leyronas et Loup, 2015; Robinson et al., 2016; Boissin et al., 2017; Degeorge, 2017; Bonnard et Giret, 2017; Jacquemin et Lesage, 2018; Gabay-Mariani et Boissin, 2019; Hägg et Kurczewska, 2020).

Cependant, la définition même de l'étudiant-entrepreneur reste floue, ce qui pose des défis pour adapter l'accompagnement et l'éducation à cette population (Champy-Remoussenard, 2015). C'est dans cette optique que cette étude explorera la définition et la présentation de l'étudiant-entrepreneur à travers une revue approfondie des écrits académiques pertinents, visant à fournir une vision globale et éclairée de ce nouveau profil d'individu entrepreneurial émergeant dans le paysage contemporain.

1. La place de l'Étudiant-Entrepreneur au Sein de l'Écosystème Éducatif Entrepreneurial :

Selon Theodoraki et al., (2018), il est essentiel que tous les acteurs de l'écosystème partagent une vision commune en lien avec la création et le développement d'entreprises sur un territoire donné et la génération de richesses. Toutain et al. (2014) mettent en évidence cinq axes de questionnement spécifiques pour la construction d'un écosystème éducatif entrepreneurial : 1) les contenus des programmes d'enseignement, 2) les réseaux générés par le dispositif d'enseignement, 3) le type de culture entrepreneuriale favorisé, 4) les solutions pédagogiques privilégiées, 5) les espaces d'apprentissage offerts par le dispositif d'enseignement. Ces éléments sont essentiels pour développer un écosystème éducatif entrepreneurial efficace et adapté aux besoins des étudiants-entrepreneurs.

Ces dernières années, un écosystème éducatif entrepreneurial a progressivement émergé, visant à sensibiliser et accompagner les étudiants-entrepreneurs. Cet écosystème est constitué d'un réseau d'acteurs interconnectés, comprenant des organisations entrepreneuriales⁹. Cet écosystème englobe également les processus entrepreneuriaux (le taux de création d'entreprises, les entreprises en forte croissance et les entrepreneurs en séries).

Pour construire un écosystème éducatif entrepreneurial efficace et adapté aux besoins des étudiants-entrepreneurs, il est essentiel que tous les acteurs partagent une vision commune liée à la création d'entreprises sur un territoire donné et à la génération de richesses. Et afin de développer cet écosystème, plusieurs axes de questionnement ont été mis en évidence, selon les travaux de Toutain et al. (2014). Il s'agit notamment des contenus des programmes

⁹ Comme les entreprises, les business Angels, les banques et autres acteurs privés du financement, ainsi que des institutions (les universités et les administrations publiques).

d'enseignement, des réseaux générés par le dispositif d'enseignement, du type de culture entrepreneuriale favorisé, des solutions pédagogiques privilégiées et des espaces d'apprentissage offerts par le dispositif d'enseignement.

Dans le cadre que l'intention d'apprendre à entreprendre se concrétise en réelle capacité, deux notions d'environnement sont évoquées à savoir : l'environnement capacitant (Fernagu-Oudet (2012, 2016) et l'environnement émancipant Liu (2018). La première notion d'environnement, développée par Fernagu-Oudet (2012, 2016), met en avant l'importance d'un contexte favorable qui permet aux individus d'utiliser les ressources d'un environnement de formation pour leur apprentissage entrepreneurial. La deuxième notion d'environnement, proposée par Liu (2018), a pour objectif de stimuler la naissance et l'évolution des identités professionnelles des innovateurs radicaux. Elle met en avant l'importance de se détacher des méthodes d'enseignement traditionnelles de l'enseignement supérieur afin de promouvoir d'une manière complète le processus entrepreneurial. (Gabay-Mariani et Boissin, 2019, 2021).

Pour que cet écosystème soit cohérent et particulièrement adapté aux aspirations des étudiants-entrepreneurs, il est essentiel de tenir compte de leur subjectivité (Le Pontois et Foliard, 2018 ; Foliard et Le Pontois, 2017). Ainsi, l'établissement des écosystèmes entrepreneuriaux capacitant, émancipant et vertueux (Champy-Remoussenard, 2015), nécessitent le déploiement de fondements d'éducation et d'enseignement adaptés à cette population.

Dans ce sens, le concept de 'l'entrepreneur fictif' a été introduit par Jones (2014). Selon certaines politiques éducatives, ce concept est présentatif à l'entrepreneur idéal en favorisant certains profils par rapport à d'autres. Dans cette perspective, Jacquemin et al (2018) ont proposé deux catégories d'accompagnement entrepreneurial : la catégorie humaniste, caractérisée par une ouverture plus large et accessible à tous, et la catégorie digitale, plus sélective et axée sur les projets à fort potentiel de croissance.

Dans cet écosystème, les étudiants-entrepreneurs pourraient jouer un rôle crucial en établissant un lien entre deux univers en apparence opposés : l'éducation et l'entrepreneuriat. Ils s'inscrivent simultanément dans des environnements éducatifs dédiés à la sensibilisation, à l'incubation voire à l'accélération de projets. Cependant, il est crucial de définir clairement le concept d'étudiant-entrepreneur afin de structurer de manière optimale les écosystèmes éducatifs liés à l'entrepreneuriat, tout en tenant compte de la diversité des parcours, des

aspirations et des modèles d'entrepreneuriat. Ce processus permettra de mieux cibler l'offre d'accompagnement pour répondre aux besoins variés de cette population hétérogène.

2. Exploration de la définition de l'étudiant-entrepreneur dans la littérature :

L'entrepreneuriat étudiant est un sujet émergent ([Marchand et Hermens, 2015](#)) qui suscite un intérêt croissant, notamment grâce à l'adoption de démarches de plus en plus "entrepreneuriales" par les établissements d'enseignement supérieur. Malgré cette tendance grandissante, la recherche consacrée au monde étudiant en tant que porteur de projets entrepreneuriaux reste relativement limitée ([Gabay-Mariani et Boissin, 2021](#)). Par conséquent, il est nécessaire de mener des recherches approfondies sur l'entrepreneuriat étudiant afin de mieux comprendre ce phénomène en pleine expansion.

Dans le cadre de cette étude, nous accordons une attention particulière aux étudiants-entrepreneurs. Ce statut est octroyé aux étudiants et jeunes diplômés qui ont un projet entrepreneurial en développement au sein d'un pôle étudiant pour l'innovation, le transfert et l'entrepreneuriat (PÉPITE), au sein d'un établissement d'enseignement supérieur. Cette approche nous permet de nous concentrer sur les étudiants qui passent de l'intention à la création d'entreprise dans un contexte spécifique, et offre une opportunité d'explorer plus en profondeur le processus entrepreneurial vécu par cette population.

Dans la littérature, il y avait l'intérêt d'examiner en détail les succès d'entrepreneurs, qui ont lancé leur entreprise pendant ou juste après leurs études ([Marchand et Hermens, 2015](#)). Toutefois, peu d'études se sont intéressées à leur parcours en tant qu'étudiants ([Gabay-Mariani et Boissin, 2021](#)). Dans ce sens, l'analyse de la littérature existante nous a permis d'identifier la mise en place de deux concepts distincts à savoir : le concept « graduate entrepreneurship » et le concept « student preneur ».

Dans l'objectif de fournir une définition précise et exhaustive de l'étudiant-entrepreneur, les recherches ont adopté des approches spécifiques. Pour faciliter la compréhension de ces propositions de définitions basées sur différentes approches, nous les récapitulons dans le tableau ci-dessous :

Tableau 4 : Les différentes approches adaptées pour définir l'étudiant-entrepreneur

Les approches	Les caractéristiques de l'approche	Les auteurs qui ont adopté cette approche
L'approche sur le « graduate entrepreneurship »	- Se concentre sur les étudiants créant leur entreprise après l'obtention de leur diplôme. - L'entrepreneuriat étudiant est un processus séquencé, où l'étudiant devient entrepreneur après avoir terminé ses études plutôt que pendant celles-ci.	- Nabi et Holden, 2008 ; Hegarty et Jones, 2008 ; Fenton et Barry, 2014. - Nielsen et Gartner, 2017
L'approche sur « studentpreneur »	- Se concentre sur les étudiants qui mènent un projet entrepreneurial tout en poursuivant leurs études dans l'enseignement supérieur. - Étudie comment ces "student preneurs" construisent leur identité en jonglant entre leur rôle d'étudiant et d'entrepreneur au sein de leur environnement	- Marchand et Hermens, 2015 - Nielsen et Gartner, 2017
- Pour ces deux approches, ils distinguent le moment de création de l'entreprise : dans le premier cas, seule l'identité d'étudiant est prise en compte, tandis que dans le second,		

l'étudiant est actuellement en cours d'études. - Ces approches soulignent les tensions et les différences entre ces deux rôles, mettant en lumière les défis auxquels les étudiants-entrepreneurs font face pour naviguer entre ces identités distinctes au sein d'un environnement à la fois universitaire et entrepreneurial.		
L'approche des ressources logiques (l'effectuation et le bootstrapping¹⁰)	- En raison de leur jeunesse et de leur manque d'expérience professionnelle, les étudiants-entrepreneurs développent leurs projets de manière expérimentale pour réduire les coûts initiaux. Ils utilisent les ressources de leur établissement d'enseignement supérieur, comme les salles de cours et les laboratoires, et bénéficient de subventions pour créer des produits et des services commercialisables. - En plus, il y a la possibilité de maintien de la collaboration de certains étudiants-entrepreneurs avec leur établissement même après avoir obtenu leur diplôme.	- Politis et al., (2012), Mars, Slaughter et Rhoades, 2008

¹⁰ Dans leur étude, Politis, Winborg et Dahlstrand (2012) concluent en expliquant que, compte tenu de cette proximité entre le bricolage entrepreneurial et le bootstrap, ils ne considèrent pas le bricolage entrepreneurial comme un concept indépendant. Au lieu de cela, ils s'appuient sur la recherche existante sur le bootstrap et l'effectuation pour développer leur compréhension de la logique des ressources utilisée par les entrepreneurs. Ils adoptent que le bricolage entrepreneurial consiste à faire avec les ressources disponibles en combinant celles-ci pour résoudre de nouveaux problèmes et saisir des opportunités.

- Cette approche n'est pas suffisante pour distinguer clairement les étudiants-entrepreneurs des autres types d'entrepreneurs.		
L'approche basée sur le caractère innovant du projet entrepreneurial	- L'étudiant-entrepreneur développe un projet innovant jusqu'à l'incubation, générant des revenus et visant une croissance rapide similaire aux start-ups. L'accent est mis sur l'innovation plutôt que sur la simple reproduction d'entreprises traditionnelles.	- Marchand et Hermens, 2015
- Cette approche peut exclure d'autres étudiants-entrepreneurs ayant des projets plus traditionnels, ainsi que d'autres formes entrepreneuriales.		

En synthèse, les recherches mettent en évidence que chez les étudiants-entrepreneurs, l'identité entrepreneuriale peut prendre le pas sur leur identité d'étudiant, créant une tension avec le milieu universitaire. Certains chercheurs ont observé des conflits entre ces deux identités, renforçant l'antagonisme entre le monde académique et entrepreneurial ([Jacquemin et Lesage, 2018](#)). Ainsi, la littérature souligne les limites des définitions existantes qui ne capturent pas pleinement la complexité de leurs trajectoires entrepreneuriales ni la diversité des modèles d'entrepreneurs. Pour mieux comprendre le monde des étudiants-entrepreneurs, des recherches approfondies sont essentielles afin d'élaborer une définition plus complète et représentative de leur profil entrepreneurial spécifique et unique.

3. Les différentes configurations définitionnelles :

En France, le PÉPITE (Pôle Étudiant pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat) se révèle être le dispositif le plus efficace pour comprendre le passage à l'acte des étudiants-entrepreneurs, ainsi que les obstacles qui peuvent entraver ce processus. En mettant l'accent sur l'accompagnement des étudiants dans leur parcours entrepreneurial, le PÉPITE joue un

rôle majeur en encourageant et en soutenant cette population dans leurs démarches entrepreneuriales.

Le dispositif PÉPITE joue un rôle crucial en accompagnant et en orientant les étudiants-entrepreneurs. Il offre des opportunités adaptées aux différents profils et aspirations des étudiants, qu'ils cherchent à développer des projets innovants à croissance rapide ou des modèles d'entrepreneuriat à taille humaine ou à but non lucratif.

Dans le cadre d'identifier une définition valide et partagée de l'étudiant-entrepreneur, plus spécifiquement dans le cadre de PÉPITE, nous trouvons quelques études dédiées à ce contexte très particulier (Jacquemin et Lesage, 2018 ; Gabay-Mariani ; 2020 ; Gabay-Mariani et Boissin (2019) ; Gabay-Mariani et Boissin, 2021).

Dans leur étude, Gabay-Mariani et Boissin (2021) ont comparé les définitions de l'étudiant-entrepreneur issues de la littérature avec les parcours, les modèles d'entrepreneuriat et les approches en matière de ressources utilisées par des individus en dehors du dispositif national PÉPITE. Il y a une constatation claire que les définitions trop restrictives de l'étudiant-entrepreneur peuvent être limitantes et entraver la compréhension de cette population.

Dans ce cadre, ces auteurs ont proposé un cadre définitionnel de l'étudiant-entrepreneur des PÉPITES. Ce cadre définitionnel se basent sur quatre propositions, nous les résumons dans le tableau suivant :

Tableau 5 : Dimensions principales de la définition des étudiants-entrepreneurs au sein du dispositif PÉPITE

Les propositions	L'explication
L'étudiant-entrepreneur n'est pas défini par l'obtention du diplôme.	- Il y a une remise en question de l'opposition habituelle entre jeunes diplômés et étudiants en entrepreneuriat. Les étudiants-entrepreneurs commencent généralement leur parcours entrepreneurial pendant leurs études et le poursuivent après l'obtention du diplôme. - Remise en cause les distinctions classiques entre "graduate entrepreneur" et "studentpreneur".

L'étudiant-entrepreneur peut revêtir diverses formes et trajectoires entrepreneuriales.	- L'identification d'une impasse conceptuelle dans la restriction de l'étudiant-entrepreneur à la seule création d'une entreprise innovante. - Les participants ont adopté diverses formes entrepreneuriales telles que la création d'organisations à but non lucratif ou la reprise d'entreprises traditionnelles (Bruyat, 1993). - De plus, beaucoup d'étudiants-entrepreneurs ne voyaient pas leur projet comme une entreprise à long terme, mais plutôt comme une opportunité de développer des compétences recherchées sur le marché du travail. - Ainsi, l'esprit d'entreprendre, plutôt que l'esprit d'entreprise, caractérise leur approche.
L'étudiant-entrepreneur est défini par la mobilisation de ressources typiquement étudiantes.	- La constatation de la forte diversité des étudiants-entrepreneurs tout en identifiant également des caractéristiques distinctives. - Concernant les ressources mobilisées par ces étudiants pour leurs projets : les étudiants-entrepreneurs s'appuient principalement sur des ressources liées à leur statut pédagogique (avantages étudiants), leur statut social (soutien financier familial, absence de revenu) et leur réseau universitaire (accès aux ressources de leur établissement d'enseignement supérieur). En complément

	de l'étude de Politis et al. (2012) .
L'étudiant-entrepreneur doit être considéré principalement dans une logique d'apprentissage et d'expérience.	-Les étudiants-entrepreneurs se distinguent par leur désir d'apprendre et leur capacité à tirer parti de leur expérience entrepreneuriale, quels que soient leurs antécédents, modèles ou perspectives liés à leur projet. Ils accordent une importance particulière aux enseignements qu'ils en retirent. -Parfois, cette dimension prédomine par rapport au processus entrepreneurial lui-même, car certains ne cherchent pas immédiatement à créer une organisation après leurs études : cela constitue un axe prometteur pour une meilleure appréhension de l'étudiant-entrepreneur, l'intégré dans la définition de cette catégorie est intéressant.

Dans un cadre d'analyse plus holistique de l'étudiant-entrepreneur, allant au-delà des approches segmentées et restrictives, [Gabay-Mariani et Boissin \(2021\)](#) considèrent l'étudiant-entrepreneur comme : « ..., *qu'il soit actuellement étudiant ou jeune diplômé, est essentiellement un entrepreneur étudiant qui mène un projet de création de valeur au sein d'un écosystème éducatif entrepreneurial lui fournissant des ressources typiquement étudiantes. Ce faisant, il adopte un mode de vie et une posture orientée vers l'apprentissage, s'inscrivant ainsi dans la continuité d'une expérience étudiante.* ». Cette approche souligne l'importance de caractériser de manière précise la population des étudiants-entrepreneurs, afin d'adapter les principes d'éducation et les méthodes pédagogiques à leurs profils spécifiques. L'étude révèle une grande hétérogénéité parmi les étudiants-entrepreneurs, avec des variations dans leurs attentes, leurs besoins et leur progression dans le processus entrepreneurial.

[Gabay-Mariani et Boissin \(2021\)](#) ont découvert une diversité de situations pédagogiques au sein de l'écosystème éducatif entrepreneurial, impliquant des étudiants dans différentes situations (voir Tableau 5). En se référant à la littérature, nous constatons l'importance

d'adopter une approche globale et nuancée pour mieux comprendre la réalité des étudiants-entrepreneurs et l'évolution complète de leurs parcours. Cela remet en question les définitions restrictives proposées pour l'étudiant-entrepreneur.

Tableau 6 : La variété des étudiants-entrepreneurs ayant obtenu le statut national d'étudiant-entrepreneur

État d'avancement du projet	Aspirant entrepreneurs (idée et engagement entrepreneurial)	Entrepreneurs naissants (construction et validation du projet)	Fondateurs (lancement de la nouvelle organisation)
Contenus et solutions pédagogiques privilégiés	Relatifs à l'architecture conceptuelle du projet (idéation, effectuation, analyse de marché, etc.)	Relatifs à la construction du projet (ressources, équipe, expérimentation de l'idée)	Relatifs à la recherche de financement, au recrutement et à la commercialisation du projet
Espace d'apprentissage	Sensibilisation et modules d'enseignement (étudiant en cours de formation)		
	Incubation (étudiant en cours de formation disponible par substitution, stage ou autre équivalence ECTS)	Accélération possible Programme PÉPITE Starter (disponibilité de cinq mois du porteur de projet)	
	Incubation (jeune diplômé, diplôme D2E)		
Type de projet		Start-up, création d'entreprise innovante	
	Du micro-projet à la start-up, de l'innovation sociale à l'innovation technologique		
Culture entrepreneuriale		Planète digitale	
	Planète humaniste		

Source : Gabay-Mariani et Boissin (2021)

En accueillant une diversité de projets et de profils, le PÉPITE favorise une approche humaniste d'accompagnement et vise à développer les compétences entrepreneuriales des étudiants tout en les encourageant à créer différents types d'entreprises. Globalement, le dispositif PÉPITE renforce le pouvoir d'agir et de choix des étudiants-entrepreneurs en leur offrant un soutien adapté à leurs besoins et en stimulant leur confiance dans leur parcours entrepreneurial. Il contribue ainsi à créer un environnement propice à l'émergence de futurs entrepreneurs talentueux et innovants, qu'ils soient jeunes diplômés ou en formation continue.

Conclusion :

Ce chapitre, consacré à la compréhension de l'interaction entre l'enseignement de l'entrepreneuriat et l'action entrepreneuriale des étudiants, conclut un parcours riche en connaissances et en réflexions.

La première section nous a permis de prendre conscience de l'évolution de l'enseignement de l'entrepreneuriat, de ses défis et de l'importance cruciale de l'apprentissage dans ce domaine. En explorant les différents modèles établis dans la littérature, nous avons saisi l'importance de développer des approches pédagogiques adaptées pour former les étudiants à devenir de futurs entrepreneurs compétents et résilients.

Dans la deuxième section, nous avons approfondi la compréhension de l'action entrepreneuriale en la définissant selon diverses approches. Nous avons pu constater comment l'enseignement de l'entrepreneuriat peut influencer et inspirer les étudiants à se lancer dans l'aventure entrepreneuriale, en développant leur esprit d'initiative, leur créativité et leur capacité à prendre des risques. En fait, l'action entrepreneuriale est complexe, nécessitant des compétences multidisciplinaires et une adaptation constante aux différents changements.

Enfin, la troisième section s'est concentrée sur le profil de l'étudiant-entrepreneur en tant que nouvel acteur de l'entrepreneuriat, notamment au sein du dispositif PÉPITE. En mettant en évidence leurs spécificités et leurs particularités, nous avons pris conscience du potentiel et des défis que représentent ces étudiants-entrepreneurs dans le paysage entrepreneurial actuel.

Au terme de cette exploration, il apparaît clairement que l'enseignement de l'entrepreneuriat joue un rôle déterminant dans le développement de l'action entrepreneuriale chez les étudiants. La transmission de compétences et de connaissances entrepreneuriales pertinentes est un levier essentiel pour encourager et soutenir la création d'entreprises novatrices et durables.

Cependant, des questions subsistent et méritent d'être approfondies. Nous avons pu constater que malgré les avancées dans la recherche, certains points restent encore peu explorés, notamment en ce qui concerne l'interaction directe entre l'enseignement de l'entrepreneuriat, l'environnement entrepreneurial et le passage à l'acte entrepreneurial. Il est donc essentiel d'enrichir cette réflexion pour élaborer des stratégies plus efficaces et mieux ciblées en matière d'enseignement de l'entrepreneuriat.

Chapitre 2 : L'échec de passage à l'acte entrepreneurial des « étudiants entrepreneurs » : Élaboration d'une typologie

*« L'échec n'est qu'une opportunité
pour recommencer la même chose plus intelligemment »*

Henri Ford

Introduction :

L'entrepreneuriat est souvent perçu comme un chemin parsemé de défis et d'opportunités, une voie par laquelle les individus transforment leurs idées en actions concrètes. Pourtant, malgré l'enthousiasme et l'intention initiale, nombre d'entre eux rencontrent des obstacles majeurs qui entravent le passage de l'intention entrepreneuriale à l'action concrète. Une intention entrepreneuriale ne conduit pas automatiquement à une action entrepreneuriale réelle, malgré leur corrélation (Ajzen et al., 2009). Bien que l'acte entrepreneurial soit un prérequis pour le démarrage d'une nouvelle entreprise, il joue également un rôle capital dans la détermination de la viabilité d'une tentative de création d'entreprise et de sa probabilité d'aboutir ou d'être abandonnée ultérieurement (Van Gelderen et al, 2015). Dans cette perspective, renoncer à lancer une activité entrepreneuriale équivaut à considérer cette tentative comme un échec.

À ce stade, émerge une question cruciale : "Pourquoi certains étudiants entrepreneurs échouent-ils à concrétiser leur intention entrepreneuriale tandis que d'autres y parviennent ?". Ce chapitre se penche sur cette problématique cruciale en mettant l'accent sur ces jeunes visionnaires qui, bien qu'ayant des idées prometteuses, font souvent face à des échecs lorsqu'ils tentent de franchir le pas décisif vers l'entrepreneuriat effectif. Afin de répondre à cette question, nous avons choisi d'élaborer une typologie basée sur l'approche des configurations conceptuelles tirées de la littérature (Harms et al., 2009).

L'objectif de ce chapitre est d'approfondir notre compréhension de l'échec du passage à l'acte entrepreneurial au sein de la population des étudiants-entrepreneurs. Pour ce faire, la première section explore le parcours allant de l'intention à l'inaction entrepreneuriale, en considérant cette dernière comme un échec du processus de concrétisation entrepreneuriale. La deuxième section expose les modèles conceptuels fondamentaux. Elle introduit le modèle SMOCS comme une grille d'analyse tridimensionnelle éclairant les divers aspects de l'échec du passage à l'acte entrepreneurial. Enfin, la troisième section se concentre sur la construction d'une typologie détaillée de l'échec du passage à l'action entrepreneuriale chez les étudiants-entrepreneurs, en mettant en lumière les différentes catégories d'obstacles et les schémas récurrents qui se dessinent.

Section 1 : De l'intention à l'inaction entrepreneuriale : Une compréhension approfondie

L'étincelle initiale d'une idée entrepreneuriale réside dans l'intention, prenant racine dans la créativité et la détermination. Bien que de nombreuses études se soient concentrées sur les intentions entrepreneuriales (Kolvereid, 1996 ; Autio et al., 1997 ; Tkachev et Kolvereid, 1999 ; Audet, 2001, 2004 ; Tounès, 2003 ; Boissin et al., 2009 ; Schlaegel et Koenig, 2014 ; Van Gelderen et al., 2015 ; Degeorge, 2016 ; Boissin et al., 2017 ; Krueger, 2020), peu se sont penchées sur les raisons pour lesquelles ces intentions ne se concrétisent pas en actions (Fayolle & Liñán, 2014 ; Van Gelderen et al., 2015 ; Van Gelderen et al., 2018 ; Gabay-Mariani et Boissin, 2019). L'écart entre la volonté initiale et la concrétisation effective s'étend comme un territoire inexploré, riche en complexités et en dynamiques insoupçonnées. Cette exploration vise à approfondir notre compréhension de la transition de l'intention à l'inaction entrepreneuriale. Au-delà de la vision superficielle de l'entrepreneuriat comme une simple transformation d'idées en réalisations, nous nous efforcerons de démêler les fils complexes qui relient l'intention entrepreneuriale à l'action concrète. Les raisons pour lesquelles des individus, malgré leurs intentions initiales, échouent à transformer leurs idées en actions concrètes, sont complexes et méritent une attention particulière.

1. L'Écart intention-action Entrepreneuriale : Une problématique émergente

Pendant les années 1990 et 2000, il y a eu une véritable explosion d'études visant à comprendre ce qui prédit et explique les distinctions entre les individus ayant l'intention de créer leur propre entreprise et ceux qui n'envisagent pas une telle démarche (Schlaegel et Koenig 2014). Les questions liées au "pourquoi", "quand" et "comment" certaines personnes, mais pas d'autres, découvrent et exploitent des opportunités entrepreneuriales, ont suscité un vif intérêt parmi les chercheurs en entrepreneuriat depuis longtemps (Shane et Venkataraman 2000).

Plusieurs chercheurs utilisaient des modèles qui prédisent les actions à partir des intentions, comme la théorie du comportement planifié (Ajzen 1991) et le modèle événementiel entrepreneurial portant sur des populations d'étudiants (Shapero et Sokol 1982), avec une emphase sur le développement de l'intention entrepreneuriale (Tkachev et Kolvereid, 1999 ; Krueger et al., 2000 ; Tounès, 2003 ; Fayolle et al., 2006 ; Boissin et Emin, 2007 ; Souitaris et al, 2007 ; Boissin et al., 2009 ; Oosterbeek et al, 2010 ; Sieger et al, 2011 ; Marchand et

Hermens, 2015 ; Maresch et al, 2016 ; Boissin et al., 2017). Ces recherches précédentes ont démontré que ces modèles d'intention sont résilients pour appréhender les représentations et l'attrait des étudiants envers l'entrepreneuriat (Boissin et al., 2007).

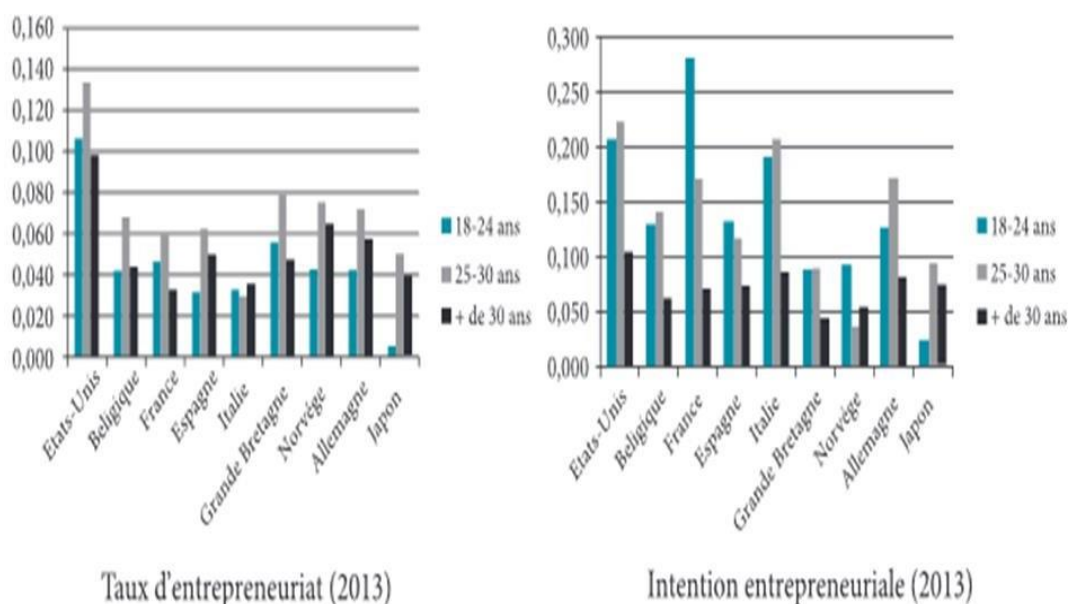
Historiquement, dans la sphère de la recherche sur l'intention entrepreneuriale des étudiants, l'accent était davantage mis sur l'attrait plutôt que sur l'intention proprement dite (Gabay-Mariani, 2020). Cette approche favorisait l'instauration de programmes éducatifs visant à renforcer cet attrait (Boissin et al., 2009).

Les étudiants sensibilisés à l'entrepreneuriat sont plus susceptibles de passer à l'acte et créer une entreprise (Noel, 2001 ; Souitaris et al., 2007 ; Von Graevenitz et al, 2010). De nombreuses études indiquent que même si les intentions sont en effet un facteur prédictif significatif de l'action ultérieure, elles n'expliquent qu'une certaine proportion de la variation de l'ampleur des mesures prises (Schlaegel et Koenig, 2014 ; Van Gelderen et al., 2015). Les intentions ne sont qu'une étape intermédiaire sur le chemin de l'action entrepreneuriale. Déjà, une faible proportion d'individus dotés d'un potentiel entrepreneurial suffisant formulera l'intention d'entreprendre et une part encore plus faible prendra effectivement l'initiative de créer une entreprise (Krueger et al, 2000).

Cependant, avoir l'intention de démarrer une entreprise ne garantit pas automatiquement une persistance à long terme dans le processus entrepreneurial (Ajzen et al., 2009). Une volonté présente pourrait ainsi se transformer en un futur impossible. Par conséquent, un écart se manifeste entre l'intention d'entreprendre et sa concrétisation (Fayolle et Laffineur, 2017), et ce phénomène trouve son fondement dans la stabilité de l'intention (Toumi et Smida, 2018). Plusieurs travaux s'alignent sur la même conclusion. Par exemple, Schlaegel et Koenig (2014) montrent que l'intention n'explique que 37 % des comportements entrepreneuriaux. Dès 2001, Armitage et Conner avaient déjà mis en évidence que les intentions ne rendaient compte que de 27 % de la variabilité des comportements. Une étude menée par Van Gelderen et al., (2015) confirme toujours cette causalité entre l'intention et l'acte et montre que de nombreux individus ayant l'intention de devenir entrepreneurs ne traduisent pas cette intention en actions correspondantes. En effet, une intention entrepreneuriale ne se transforme pas automatiquement en une action entrepreneuriale concrète, même si elles présentent une corrélation (Ajzen et al., 2009).

Dans cette optique, nous pouvons constater dans la figure 10 un écart entre l'intention et l'action. Cet écart est également désigné sous le terme de "intention-action gap" (Kautonen et al., 2013 ; Fayolle et Liñán, 2014 ; Liñán et Fayolle, 2015)

Figure 10 : Le décalage entre l'intention et l'action entrepreneuriale



Source : Fayolle et Laffineur (2017)

En fait, les modèles d'intention présentent des limites, malgré la persistance de leur pertinence par exemple en psychologie sociale (Krueger, 2020) et aussi leur usage prédominant pour prédire les comportements (Gabay-Mariani, 2020). Cependant, leur capacité à fournir une explication concrète de la transition vers l'entrepreneuriat reste insuffisante (Schlaegel et Koenig, 2014). Les écarts entre les aspirations et les réalisations, révélés par ces études antérieures, remettent en question la pertinence de se concentrer exclusivement sur les intentions entrepreneuriales (Nabi et al., 2017 ; Van Gelderen et al. 2018). C'est dans ce contexte qu'a émergé un nouveau domaine de recherche, se penchant spécifiquement sur le fossé entre l'intention et l'action.

Boissin et al., (2017) ont essayé d'améliorer le modèle d'intention entrepreneuriale en considérant la différence entre les intentions à court terme et celles à long terme chez les étudiants en identifiant trois sous-modèles¹¹. Cette approche plus fine permet de mieux comprendre les perspectives des étudiants envers l'entrepreneuriat.

La plupart de ces études considèrent l'activité entrepreneuriale comme une simple projection et n'approfondissent pas suffisamment la réalité vécue par les étudiants lorsqu'ils concrétisent leur intention en créant effectivement une entreprise (Nabi et al., 2017). Ces observations, en

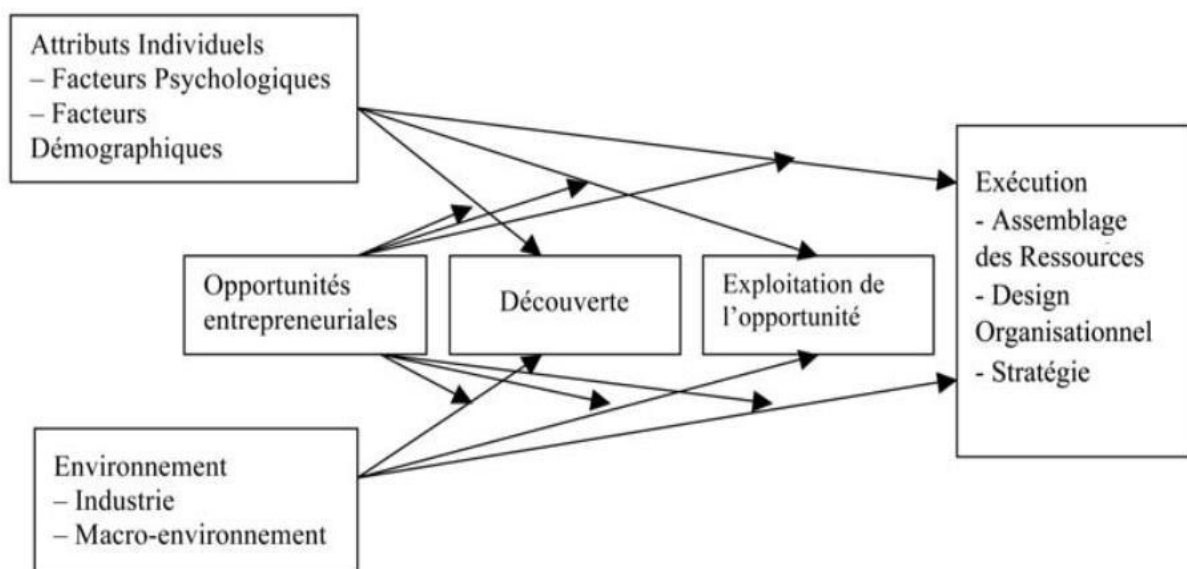
¹¹ Ceux qui ne souhaitent pas créer d'entreprise, ceux qui envisagent de créer une entreprise à court terme après leurs études, et ceux qui envisagent la création d'entreprise à plus long terme.

accord avec les conclusions de Degeorge (2016), révèlent que l'intention ne se traduit pas toujours immédiatement en action et peut se manifester ultérieurement ou différemment.

La littérature, à travers des recherches longitudinales, a établi une distinction entre les aspirants entrepreneurs et les entrepreneurs débutants (Davidsson, 2006 ; Rotefoss et Kolvereid, 2005). Selon Bruyat et Julien (2001), le rôle d'entrepreneur requiert une implication active dans un échange créatif avec le projet. Cette perspective s'accorde avec les approches processuelles, qui présentent l'entrepreneur comme un acteur qui initie et réalise son intention entrepreneuriale pour devenir un entrepreneur confirmé (Gabay-Mariani, 2020).

Dans ce contexte, Bygrave et Hofer (1991) ont développé une conceptualisation du processus entrepreneurial en six dimensions, soulignant l'importance de l'intention initiale de l'individu et mettant en évidence la dynamique de l'émergence organisationnelle. En effet, l'entrepreneuriat s'avère être un processus enraciné dans le changement et la créativité, étroitement lié au temps et à l'action (Bruyat, 2001 ; Bruyat et Julien, 2001 ; Moroz et Hindle, 2012). Gordon (2012) ainsi que Shane et Venkataraman (2000) mettent en évidence la séquence ordonnée entre la découverte d'opportunités et leur exploitation, tout en soulignant l'impact des facteurs personnels et contextuels. Shane (2003) a illustré cette progression comme une succession d'étapes, influencées par ces variables individuelles et environnementales complexes (Figure 11).

Figure 11 : Le processus entrepreneurial



Source : Shane (2003, p.11)

Plusieurs chercheurs ont préconisé une exploration plus approfondie des aspects partiellement compris du processus entrepreneurial (Boissin et al., 2017 ; Chabaud et al., 2017). Plus spécifiquement, la nécessité impérieuse d'une exploration à la fois théorique et empirique de la relation entre l'intention et l'action entrepreneuriale a été mise en avant pour surmonter les limites prédictives inhérentes à l'intention (Fayolle et Liñán, 2014).

Les recherches dans le domaine de l'entrepreneuriat, axées sur l'intention, ont engendré des perspectives précieuses, mais ont laissé une vision incomplète, car le véritable démarrage de nouvelles entreprises dépend de la transformation des intentions en actions concrètes. Des chercheurs ont ainsi suggéré d'étudier l'engagement des entrepreneurs afin de mieux comprendre le processus entrepreneurial (Fayolle et Liñán, 2014 ; Van Gelderen et al., 2015). L'engagement, en tant que moteur de l'action, explique pourquoi certains individus persèverent malgré les doutes initiaux (Adam et Fayolle, 2015). Bien que son rôle crucial soit déjà souligné dans la littérature (Bhave, 1994), il nécessite toutefois une exploration plus approfondie (Fayolle et Liñán, 2014). Cette perspective prometteuse émerge ainsi dans l'étude de l'action entrepreneuriale.

Dans le même cadre, Gabay-Mariani et Boissin (2019) et Gabay-Mariani (2020) ont trouvé que les étudiants-entrepreneurs adoptent une variété d'approches et de motivations dans leur démarche entrepreneuriale, en mettant ainsi en lumière la variété au sein de la population des entrepreneurs étudiants du réseau PÉPITE France. Ils ont utilisé l'engagement comme facteur explicatif, ce qui a permis de mettre en évidence la variété au sein de la population des entrepreneurs étudiants du réseau PÉPITE France.

D'une manière générale, la littérature se concentre principalement sur la manière dont les étudiants concrétisent leurs intentions et créent leurs entreprises. Cependant, certains d'entre eux retardent la concrétisation de leurs activités entrepreneuriales pour des raisons pratiques, tandis que d'autres acquièrent de l'expérience avant de se lancer dans le monde professionnel (Bohas et al., 2018). Par conséquent, il devient crucial d'approfondir notre compréhension du processus entrepreneurial chez les étudiants, en particulier les étudiants-entrepreneurs, en se concentrant davantage sur l'identification des facteurs qui entravent leur passage à l'acte entrepreneurial et les conduisent à une situation d'échec entrepreneurial.

2. L'inaction comme échec du passage à l'acte entrepreneurial : perspectives et analyses

La création d'une entreprise engendre des difficultés inattendues ainsi que des barrières qui mettent à l'épreuve les intentions initiales des étudiants (Sammur, 2001 ; Van Gelderen et al., 2015). Face à ce que l'on nomme le « décalage intention-action », Kautonen et al. (2015) ont souligné l'importance d'explorer d'autres facteurs en complément des intentions. Cette démarche vise à obtenir une meilleure compréhension et une explication plus complète des comportements entrepreneuriaux.

Malgré les investissements et les efforts déployés par la plupart des écoles et universités dans le domaine de l'entrepreneuriat (Boyles, 2012 ; Kakouris, 2015 ; Baggen et al., 2018), les étudiants concrétisent encore rarement, voire très peu, des projets entrepreneuriaux pendant et après leurs études (Arlotto et al., 2012). En France, selon le rapport de l'INSEE ¹²(Voir annexe) en Septembre 2022, les étudiants entrepreneurs ne représentent que 8% de l'ensemble des créateurs, un taux qui peut être considéré comme encore faible. Par conséquent, bien que l'acte entrepreneurial soit une condition préalable au lancement d'une nouvelle entreprise, il joue également un rôle crucial dans la détermination de la persévérance ou de l'abandon d'une tentative de création d'entreprise (Van Gelderen et al., 2015). L'abandon du lancement d'une activité entrepreneuriale est considéré comme un échec dans la concrétisation de l'acte entrepreneurial.

Ce cadre a incité les chercheurs à se concentrer davantage sur les facteurs qui influencent la transformation réussie des intentions en actions concrètes par la suite. C'est seulement récemment que les chercheurs ont entrepris d'examiner de manière empirique le lien entre les aspirations entrepreneuriales et les actions qui en découlent (Giulnik et al., 2014, 2015 ; Kautonen et al., 2015 ; Obschonka et al., 2015 ; Rauch et Hulsink, 2015 ; Reuel Johnmark et al., 2016 ; Van Gelderen et al., 2015).

L'initiation du processus entrepreneurial ne garantit pas nécessairement sa pérennité à long terme, ce constat est en accord avec les travaux de Bruyat (1993). Certains créateurs pourraient momentanément mettre de côté leur projet ou s'y engager de manière marginale (Davidsson, 2006 ; Gabay-Mariani, 2020). Cette situation peut être interprétée comme un échec autant qu'un abandon (Davidsson, 2006). Bruyat (1993) souligne que le manque

¹² Consultable sur le lien suivant : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/6529184>

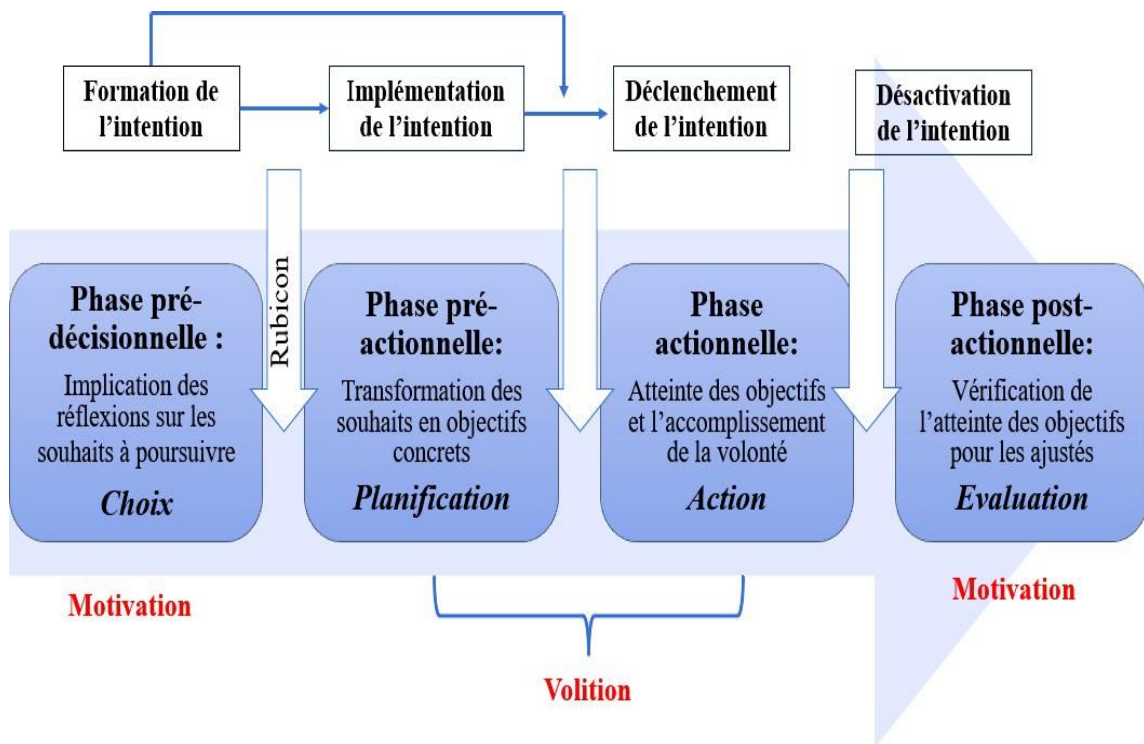
d'investissement en termes de temps et de ressources rend le processus entrepreneurial réversible et susceptible d'interruptions en cas de changement stratégique.

Suivant la même logique, les travaux de [Van Gelderen et al., \(2018\)](#) ont mis en évidence que le concept d'intentions d'implémentation peut contribuer à élucider la question théorique cruciale de savoir pourquoi certaines personnes dotées d'intentions entrepreneuriales fortes rencontrent des échecs dans la concrétisation d'une nouvelle entreprise. Cependant, il convient de rappeler que le démarrage d'une entreprise, marqué par une incertitude considérable quant à la réalisation des objectifs et impliquant la mise en œuvre d'une diversité d'activités dans des séquences variées, s'inscrit dans un contexte singulièrement spécifique. C'est important de distinguer la formation des intentions de leur mise en œuvre concrète ([Gielnik et al., 2014](#) ; [Van Gelderen et al., 2015](#))

D'ailleurs, les intentions d'implémentation stimulent l'action entrepreneuriale en fournissant des moyens et des contextes, facilitant ainsi la mise en œuvre concrète ([Adam et Fayolle, 2015](#)). [Van Gelderen et al., \(2018\)](#) ont démontré que ces intentions jouent un rôle crucial dans la liaison entre l'intention et les actions visant à créer une entreprise. De même, [Wieber et Gollwitzer \(2017\)](#) soutiennent que les objectifs et les moyens sont liés, et que l'activation d'une représentation mentale d'un objectif devrait également activer la représentation mentale de moyens appropriés pour poursuivre cet objectif. En conséquence, les intentions d'implémentation peuvent être considérées comme à la jonction de processus contrôlés et automatiques ([Wieber et Gollwitzer 2017](#)).

Les développements récents dans le domaine de la mise en œuvre intentionnelle ont mis en lumière l'importance de démêler les différentes étapes de l'action au sein du processus entrepreneurial, en particulier en distinguant les phases motivationnelles et volitionnelles ([Adam et Fayolle, 2015](#) ; [Van Gelderen et al., 2015, 2017](#) ; [Van Gelderen et al., 2018](#)). Dans cette optique, [Van Gelderen et al., \(2018\)](#) ont enrichi les modèles d'intention entrepreneuriale en intégrant la théorie de la phase d'action élaborée par [Gollwitzer \(1990, 2012\)](#). Cette théorie trouve son inspiration dans le modèle du Rubicon [d'Heckhausen et Gollwitzer \(1987\)](#), tout en incorporant le concept d'intentions d'implémentation. Ce processus se subdivise en quatre étapes distinctes, comme illustré dans la figure ci-dessous.

Figure 12: Un modèle combiné entre les phases d'action (Heckhausen & Gollwitzer, 1987) et les phases d'intentions



Adapté de Achziger et Gollwitzer (2018) et de Van Gelderen et al., (2018)

Selon la théorie de la phase d'action, la force de l'intention d'objectif n'est pertinente que durant les phases motivationnelles. L'efficacité de l'action dépend également des stratégies d'autorégulation, agissant comme moteur de l'action, qui interviennent lors des phases volitionnelles liées à la mise en œuvre de l'objectif (Gollwitzer, 2012). Une telle stratégie, connue sous le nom d'intentions d'implémentation, vient compléter l'intention d'objectif en spécifiant où, quand et comment les actions nécessaires pour atteindre l'objectif seront entreprises (Gollwitzer, 1999 ; Gollwitzer et Sheeran, 2006 ; Hagger et Luszczynska, 2014 ; Sniehotta, 2009). Cette idée est renforcée par Delanoë-Gueguen et Fayolle (2019) dans le contexte entrepreneurial, illustrant comment le seuil du Rubicon éclaire la persévérance des jeunes entrepreneurs.

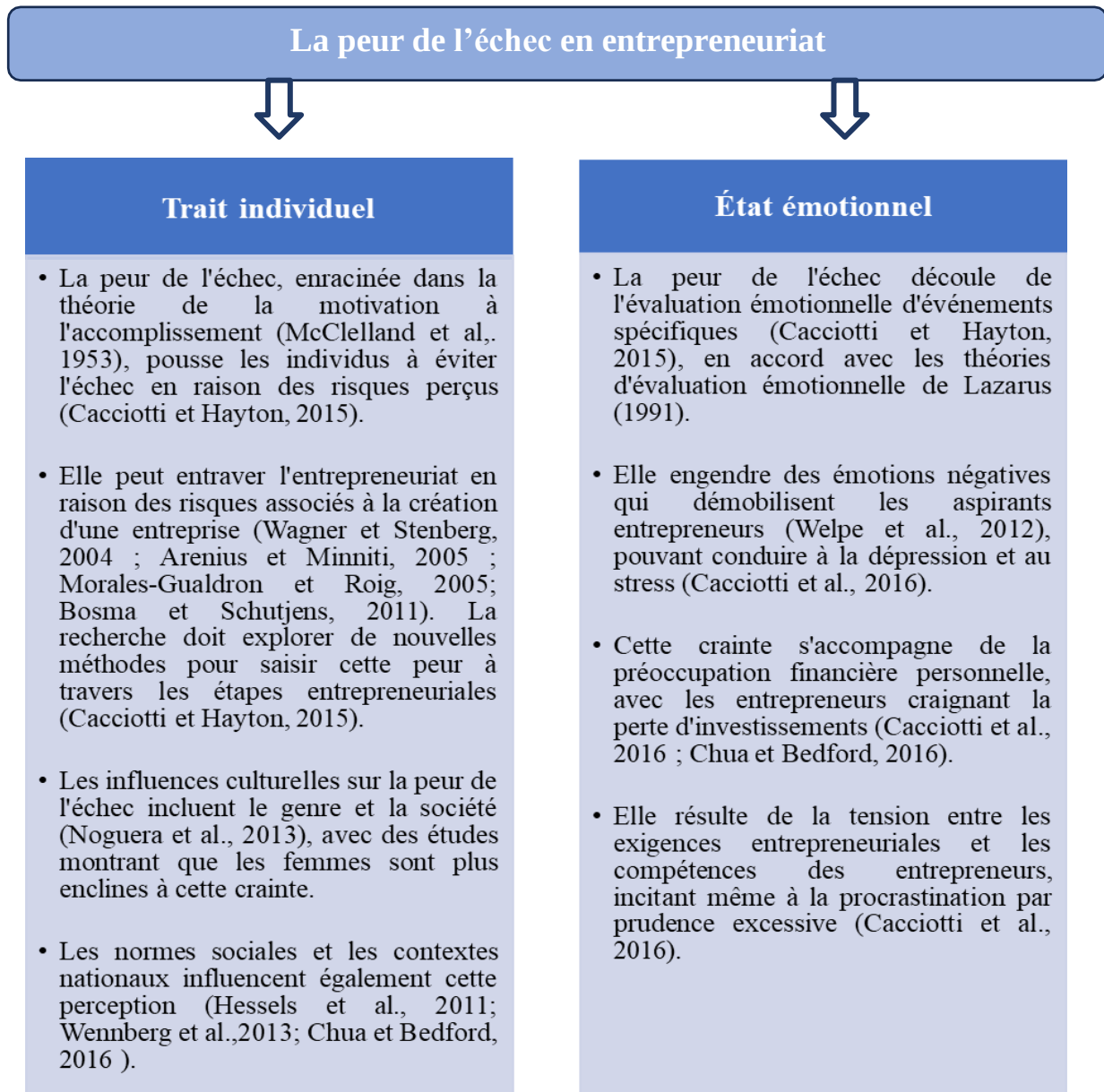
Face à cette réalité, les entrepreneurs débutants déploient des stratégies de persévérance pour s'ajuster aux défis et maintenir leur dynamisme entrepreneurial (Van Gelderen, 2012). L'adaptation à l'entrepreneuriat s'avère essentielle afin de franchir le pas de l'acte entrepreneurial et de concrétiser le projet de création.

La littérature en entrepreneuriat a exploré l'adaptation dans divers contextes, notamment en ce qui concerne la gestion des émotions négatives associées à l'entrepreneuriat (Akande, 1994 ; Patzelt et Shepherd, 2011 ; Uy et al., 2013) ainsi que la gestion de l'échec (Singh et al., 2007). L'adaptation requiert des efforts cognitifs et comportementaux visant à faire face à des exigences qui dépassent les capacités des individus concernés. Elle peut découler de la perception de menaces ou de pertes, déclenchant ainsi des émotions négatives, suivies de stratégies visant à réguler cette détresse (Lazarus et Folkman, 1984). Les catégories "problèmes-émotions" sont largement utilisées, en particulier dans le domaine de la gestion entrepreneuriale (Singh et al., 2007 ; Patzelt et Shepherd, 2011).

Cependant, il est important de noter que l'adaptation entrepreneuriale n'a pas spécifiquement ciblé l'aspect de la peur de l'échec (Akande, 1994 ; Uy et al., 2013 ; Cacciotti et al., 2016). Dans le contexte de l'entrepreneuriat, la peur de l'échec a fait l'objet d'études visant à comprendre comment cette appréhension peut influencer les approches et les comportements des individus dans des situations spécifiques (Cacciotti et Hayton, 2015 ; Cacciotti et al., 2016). Elle est définie comme le processus d'évaluation des conséquences négatives d'un échec potentiel (Conroy et al., 2001).

Principalement, les chercheurs ont examiné la peur de l'échec selon deux perspectives distinctes : d'une part, en la considérant comme un trait individuel (Wagner et Stenberg, 2004; Arenius et Minniti, 2005 ; Bosma et Schutjens, 2011), et d'autre part, en l'abordant comme un état émotionnel (Cacciotti et al., 2016 ; Chua et Bedford, 2016). Cette distinction est illustrée dans le tableau ci-dessous :

Tableau 7 : Les perspectives de la peur de l'échec



Source : Auteur

Particulièrement dans des contextes dynamiques tels que le démarrage, cette peur peut émerger en réponse aux interactions complexes et aux évaluations subtiles (Cacciotti et al., 2016). En effet, elle peut être perçue comme un phénomène socialement ancré, résultant d'interactions dans des situations changeantes (Cacciotti et al., 2016). Par ailleurs, il est important de souligner que les aspects sociaux et culturels peuvent jouer un rôle dans la façon dont la peur de l'échec est perçue (Hessels et al., 2011 ; Wennberg et al., 2013 ; Li et al., 2013 ; Geldhof et al., 2014 ; Henriquez Daza et al., 2023).

Bien que la plupart des études empiriques aient rapporté les effets négatifs de la peur de l'échec sur les entrepreneurs, quelques études ont identifié des effets positifs ([Cacciotti et al., 2016](#) ; [Morgan et Sisak, 2016](#)). En réalité, la peur de l'échec constitue un obstacle à l'esprit d'entreprise. [Van Gelderen et al., \(2015\)](#) ont mis en évidence l'impact de la peur et de l'aversion dans la transition de l'intention à l'entrepreneuriat. Par conséquent, la peur de l'échec se manifeste à différentes étapes du processus entrepreneurial. Ainsi, elle ne peut pas à elle seule expliquer l'échec du passage à l'acte entrepreneurial pour les étudiants-entrepreneurs.

La littérature sur l'entrepreneuriat chez les jeunes, principalement auprès d'étudiants universitaires, a été explorée sous diverses perspectives théoriques telles que l'autorégulation, le soutien social et l'éducation ([Williams et Hovorka, 2013](#) ; [Geldhof et al., 2014](#) ; [Hulsink et Koek, 2014](#) ; [Edelman et al., 2016](#)) pour identifier les facteurs encourageant l'entrepreneuriat chez les jeunes et les obstacles auxquels ils sont confrontés (synthétisés dans le tableau ci-dessous). De fait, les jeunes entrepreneurs évoluent dans un environnement complexe, riche en opportunités mais également parsemé de défis qui peuvent influencer leur parcours entrepreneurial.

Tableau 8 : Facteurs Clés et Obstacles dans l'Entrepreneuriat chez les Jeunes

Facteurs Clés Encourageant l'Entrepreneuriat chez les Jeunes	Obstacles Confrontés par les Jeunes Entrepreneurs
Autorégulation dynamisant la progression (Geldhof et al., 2014)	Mentalité freinée par la peur du risque et de l'échec (Suresh et Krishnamurthy, 2014).
Soutien social de la famille, amis et mentors (Geldhof et al., 2014 ; Edelman et al., 2016).	Déficit de soutien émotionnel issu du cercle social et les contraintes financières (Williams et Hovorka, 2013 ; Hulsink et Koek, 2014 Kvedaraite, 2014 ; Suresh et Krishnamurthy, 2014)
Programmes éducatifs en entrepreneuriat : Compétences essentielles (gestion, planification) (Beeka et Rimmington, 2011 ; Williams et Hovorka, 2013)	Programmes éducatifs en entrepreneuriat : Méconnaissance des éléments fondamentaux entrepreneuriaux : manque d'acquisitions des compétences (Williams et Hovorka, 2013)

Source : Auteur

La continuité de la compréhension de la transition vers l'action entrepreneuriale est renforcée par un ensemble d'études longitudinales récentes qui ont entrepris une exploration approfondie des facteurs individuels et environnementaux jouant un rôle déterminant (Shirokova et al., 2016 ; Degeorge, 2016 ; Shinnar et al., 2018 ; Weiss et al., 2019). Ces recherches ont scruté les mécanismes qui sous-tendent cette transition, en considérant des éléments tels que le contexte familial, l'âge, l'environnement universitaire, l'aversion à l'incertitude (Shirokova et al., 2016 ; Degeorge, 2016), le genre (Shirokova et al., 2016 ; Shinnar et al., 2018) et même le capital social régional (Weiss et al., 2019). Ces investigations ont mis en lumière comment ces divers facteurs agissent comme des modérateurs dans le processus d'amorçage d'activités entrepreneuriales. Cette démarche analytique a contribué à éclairer les aspects moins évidents de la décision d'entreprendre, fournissant ainsi des aperçus précieux pour appréhender les complexités de la traduction des intentions entrepreneuriales en actions concrètes.

Une fois qu'un objectif est initié, assurer son exécution devient essentiel pour garantir son accomplissement, surtout face à des obstacles tels que les distractions, les imprévus, les émotions négatives et les objectifs en conflit. Ces éléments ont le potentiel de dévier les efforts et de compromettre les résultats escomptés (Gollwitzer et Sheeran, 2006 ; Gollwitzer et al., 2005). En effet, ces déviations pourraient être interprétées comme des barrières à la concrétisation d'une démarche entrepreneuriale active, conduisant à des situations d'échec entrepreneurial. Toutefois, la fin d'une initiative ou la cessation d'une action entrepreneuriale sont définies comme un échec entrepreneurial (Bruno, 1992 ; McGrath, 1999 ; Ucbasaran et al., 2012).

L'échec, cependant, demeure un élément crucial dans le domaine de l'entrepreneuriat, englobant ses causes, conséquences et impacts sur les individus, les organisations et la société (Zahra et Dess, 2001 ; Cope, 2011 ; Cardon et al., 2011 ; Sarrouy-Watkins, 2016 ; Artinger et Powell, 2016 ; Jenkins et McKelvie, 2016 ; Khelil, 2016 ; Klimas et al., 2021). Malgré cela, les recherches sur l'échec entrepreneurial sont relativement récentes (De Hoe et Janssen, 2016), mais en pleine expansion (Jenkins et McKelvie, 2016). Si la plupart de ces études se concentrent sur les facteurs favorisant la réussite (Sammur, 2001 ; Cheung et Chow, 2006 ; Fillion, 2010 ; Zafir et Fazilah, 2011), elles laissent souvent de côté l'examen approfondi des éléments liés à l'échec entrepreneurial (Singh et al., 2007 ; Khelil et Smida, 2008 ; Khelil, 2011, 2016 ; Hamrouni et Akkari, 2012 ; Khelil et al., 2018). Les conclusions tirées de ces diverses contributions sont parfois partagées, voire contradictoires (Berger-Douce, 2010),

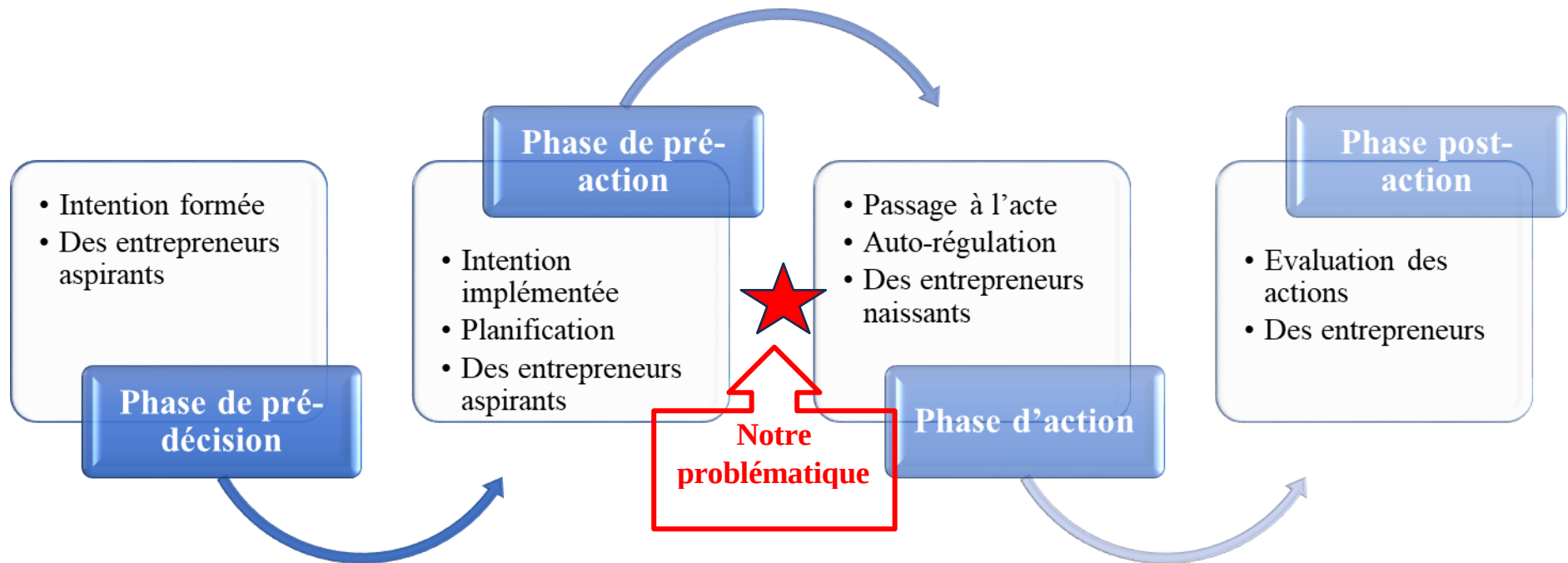
reflétant ainsi la complexité intrinsèque de l'échec entrepreneurial (Saporta, 1994). Les chercheurs n'ont pas encore identifié un indicateur prédictif incontestable du succès ou de l'échec des nouvelles entreprises (Wetter et Wennberg, 2009), et l'approche binaire et linéaire reste insuffisante pour rendre compte de la variété des expériences entrepreneuriales (Saporta, 1994 ; Khelil et al, 2012).

Le concept d'échec entrepreneurial pose une problématique définitionnelle majeure, car il n'y a pas encore de consensus sur une définition unique (De Hoe et Janssen, 2016). Les chercheurs donnent des définitions variables en fonction de leurs cadres théoriques respectifs (Khelil et al., 2012 ; Smida et Khelil, 2010), créant ainsi une ambiguïté dans la conceptualisation de l'échec (Jenkins et McKelvie, 2016).

Face à ces limitations des approches centrées principalement sur les intentions, une nouvelle orientation émerge en faveur de perspectives exploratoires novatrices. Ces nouvelles explorations se penchent notamment sur une compréhension plus approfondie des deux phases d'action volontaire du processus entrepreneurial. C'est à ce stade que les individus font face à la réalité et aux défis inhérents à l'entrepreneuriat. Il est crucial de souligner que la littérature entrepreneuriale reste relativement sous-développée en ce qui concerne cette phase, bien qu'elle soit essentielle pour assurer la continuité du processus de création. Les rares travaux existants restent souvent centrés sur les facteurs de réussite, en particulier pour la population des étudiants.

Malgré une reconnaissance croissante de l'importance de l'entrepreneuriat et la prolifération des formations en entrepreneuriat à travers la France, les étudiants demeurent souvent hésitants à initier des projets entrepreneuriaux pendant et après leurs études. L'échec de passage à l'acte entrepreneurial reste une question délicate et insuffisamment explorée dans la littérature entrepreneuriale. C'est ainsi que notre projet de recherche doctorale trouve sa justification, en apportant des éclairages pour comprendre ce phénomène. La figure ci-dessous présente le positionnement de notre travail de recherche doctorale au sein du processus entrepreneurial.

Figure 13 : Le positionnement de notre problématique dans le processus entrepreneurial



Section 2 : Exploration de modèles configurationnels

Cette section se consacre à explorer les modèles configurationnels, cherchant à éclairer comment cette approche peut fournir une perspective plus nuancée et compréhensible de l'échec de passage à l'acte entrepreneurial. Nous abordons d'abord l'adéquation de l'approche configurationnelle pour étudier l'échec, puis nous nous penchons sur les modèles configurationnels fondamentaux qui sous-tendent notre cadre d'analyse. Cette exploration approfondie nous permettra de mieux saisir la richesse conceptuelle que cette approche apporte à la compréhension de l'échec entrepreneurial.

1. L'adéquation de l'approche par les configurations :

L'étude de l'échec entrepreneurial, en raison de sa nature complexe et multidimensionnelle, requiert des approches d'analyse qui tiennent compte des interactions entre divers facteurs. C'est un phénomène qui ne se découle pas d'un seul facteur causal, mais d'une combinaison de facteurs défavorables (Khelil, 2011). Cette constatation a été confirmée par plusieurs autres travaux de recherches (Watkins, 1976 ; Bruyat, 1993 ; Paturel, 1997 ; Hernandez, 1999 ; Wiklund et Shepherd, 2005 ; Crutzen et Van Caillie, 2009 ; Smida et Khelil (2010a) ; Khelil 2011, 2016 ; Khelil et al., 2018). Dans ce contexte, Afin d'offrir une perspective globale sur l'échec de passage à l'acte en entrepreneuriat, l'approche par les configurations se présente comme une méthode prometteuse qui offre un cadre permettant de mieux appréhender la complexité de ce phénomène.

L'objectif de cette approche est de rendre le processus analysé plus clair et compréhensible (Miller, 1996 ; Smida et Khelil, 2010; Bakkali et al., 2012). Selon l'approche configurationnelle, le processus étudié est perçu comme un phénomène complexe, dont les résultats découlent de l'interaction de multiples facteurs¹³ (Smida et Khelil, 2010; Khelil, 2011). Sur ce point, la décision de choisir l'adoption d'une stratégie ou d'un processus ne découle pas seulement de la présence ou de l'absence d'un ensemble de facteurs déterminants. Au contraire, elle est le résultat de l'interaction de ces facteurs (Miller, 1987 ; Harms et al., 2009 ; Khelil, 2011). Ainsi, le succès ou l'échec entrepreneurial ne provient pas exclusivement de la présence ou de l'absence d'éléments clés, mais dépend de l'interaction entre ces éléments (Harms et al., 2009).

¹³ Par exemple, les facteurs contextuels, organisationnels, stratégiques, économiques, etc.

Contrairement à l'approche contingente, qui adopte une vue déterministe des causes, l'approche configurationnelle adopte une perspective systémique en considérant le phénomène étudié comme un ensemble d'éléments étroitement liés (Miller, 1981, 1996), plutôt que de séparer les facteurs explicatifs des éléments à expliquer (Davidson et Wiklund, 2001 ; Van de Ven et Engelman, 2004). Cette approche préconise une analyse globale, sans distinction entre les variables indépendantes et dépendantes, en explorant toutes les combinaisons possibles et les synergies entre différentes dimensions (voir figure).

Figure 14 : Les deux approches de causalité déterministe et de complémentarité configurationnelle



Source : Inspiré de Miller (1981)

Les chercheurs qui adhèrent à cette approche suggèrent de ne pas différencier les causes des conséquences, mais plutôt d'examiner les diverses combinaisons et interactions parmi les éléments constitutifs du phénomène étudié (Khelil et al., 2018).

En outre, à la différence d'une approche causale qui présume que les échantillons empiriques sont uniformes et que le même cadre théorique ainsi que les mêmes résultats empiriques sont uniformément applicables à l'ensemble des observations (Meyer et al., 2013), l'approche configurationnelle postule que les échantillons peuvent englober diverses configurations homogènes qui présentent des différences entre elles (Ketchen et al., 1997).

Selon Miller (1987), chaque configuration est différente en termes de scores et d'intensité de relations entre les variables. Ainsi, la manière dont les éléments interconnectés s'emboîtent pour former des configurations cohérentes joue un rôle central dans l'approche configurationnelle (Venkataraman, 1989). Par conséquent, il est recommandé de se concentrer sur un nombre restreint de configurations à étudier (Miller, 1981, 1996 ; Khelil, 2011).

Pour analyser les configurations identifiées, les chercheurs ont proposé deux méthodes fondamentales ([Harms et al., 2009](#) ; [Miller, 1996](#) ; [Khelil, 2011](#)) : la typologie et la taxonomie. Ces deux approches sont utilisées pour l'élaboration des théories basées sur la configuration, tels que [Mintzberg \(1979\)](#), [Miles et Snow \(1978\)](#) ainsi que [Porter \(1985\)](#). Ces derniers ont mis l'accent sur l'approche typologique, tandis que [Gartner et al. \(1989\)](#) ont privilégié l'approche taxonomique.

En ce qui concerne l'approche typologique, les chercheurs adoptent une démarche plutôt déductive en commençant par analyser un cadre théorique solide pour générer des configurations conceptuelles ([Mintzberg, 1979](#) ; [Miles et Snow, 1978](#) ; [Porter, 1985](#)). En revanche, pour l'approche taxonomique, les chercheurs suivent une approche inductive en identifiant des configurations empiriques à partir de données concrètes, afin de générer ces configurations ([Khelil, 2011](#); [Harms et al., 2007](#) ; [Gartner et al., 1989](#)).

En réponse aux difficultés inhérentes à la création d'une taxonomie à partir de données empiriques sans s'appuyer sur un cadre théorique ([Miller, 1996](#)), ainsi qu'au défi de déduire une typologie uniquement à partir d'un cadre théorique qui reflète de manière précise la réalité du terrain sans recourir à l'observation empirique ([Hambrick, 1984](#)). [Witmeur et Biga \(2010\)](#) ont suggéré d'adopter une approche qui combine de manière systématique les deux approches : typologique et taxonomique. Cette approche combinée a permis aux chercheurs de surmonter ces limitations ([Khelil, 2011](#))

C'est dans cette optique triangulaire que s'inscrit la présente recherche, dont l'objectif est de structurer le phénomène de l'échec entrepreneurial en identifiant un nombre limité de configurations à la fois "théoriques" et "empiriques". Dans la suite, nous présentons les modèles de configurations sous-jacents à cette démarche.

En adoptant une perspective complémentaire, notre recherche tente à structurer l'échec dans le contexte du passage à l'acte entrepreneurial en identifiant un nombre limité de configurations à la fois "conceptuelles" et "empiriques". Cette démarche combine les approches déductive et inductive. Notre objectif est de contribuer à la compréhension de l'échec dans le processus entrepreneurial des étudiants en explorant différentes configurations et profils d'étudiants-entrepreneurs confrontés à des difficultés. Pour ce faire, nous développons une typologie théorique visant à mettre en évidence la diversité des formes d'échec de passage à l'acte entrepreneurial.

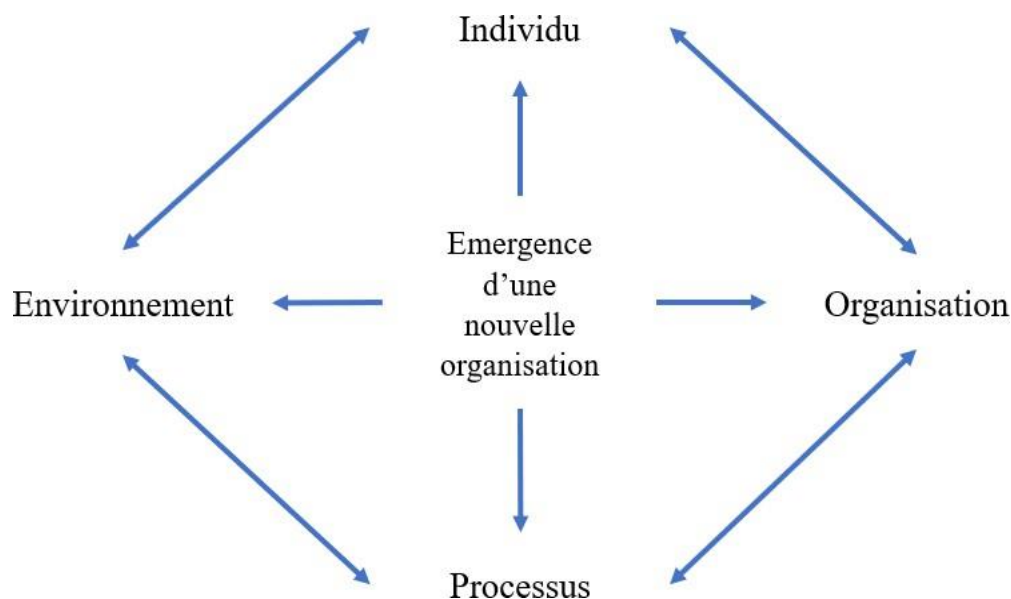
2. Les modèles configurationnels fondamentaux :

Originnaire de la recherche organisationnelle et largement explorée dans le contexte de la stratégie d'entreprise (Miller, 1996), l'approche configurationnelle a aussi retrouvé un intérêt marqué dans le domaine de l'entrepreneuriat. Cette approche offre une perspective intégrative pour résoudre la fragmentation inhérente à ce domaine (Harms et al., 2009 ; Smida et Khelil, 2010; Khelil, 2011; Bakkali et al., 2012). Par ailleurs, elle a été adoptée par les chercheurs pour examiner l'échec entrepreneurial (Smida et Khelil, 2010 ; Khelil, 2011, 2016 ; Khelil et al., 2018), ainsi que pour étudier le comportement entrepreneurial des étudiants-entrepreneurs (Valéau et al., 2022).

Nous nous appuyons sur les modèles configurationnels présents dans la littérature pour élaborer notre modèle. Ces modèles servent de fondement à l'élaboration d'un cadre conceptuel et d'une typologie visant à comprendre l'échec du passage à l'acte entrepreneurial chez les étudiants-entrepreneurs. Dans ce contexte, les processus entrepreneuriaux liés à la création d'entreprises et à la prise de décision d'entreprendre constituent un terrain fertile d'intérêt.

Faisant référence au modèle conceptuel de Gartner (1985) pour la création de nouvelles entreprises (comme illustré ci-dessous), l'interaction entre un individu, l'organisation, l'environnement et les processus joue un rôle central dans l'établissement d'une nouvelle structure organisationnelle. Khelil (2011) a trouvé que ce cadre conceptuel s'applique efficacement à l'analyse de l'échec entrepreneurial. En effet, l'échec en entrepreneuriat émerge de facteurs interconnectés agissant à quatre niveaux distincts, chacun étant lié à une dimension spécifique : les traits personnels de l'entrepreneur (dimension individuelle), le contexte de création (dimension environnementale), le processus de création (dimension processuelle) et les attributs du projet d'entreprise (dimension organisationnelle) (Khelil, 2011). En fonction de l'approche choisie par le chercheur, l'accent peut varier entre ces dimensions, contribuant ainsi à la compréhension de l'échec entrepreneurial et de l'alignement stratégique avec l'environnement (Khelil, 2011)

Figure 15 : Le cadre conceptuel de la création des nouvelles entreprises



Source : Gartner (1985)

Pour obtenir une compréhension approfondie de l'échec entrepreneurial, en complément du modèle de [Gartner \(1985\)](#), la littérature explore un ensemble de modèles de configurations fondamentales qui peuvent être utilisés à cette fin. Parmi ces modèles figurent le "modèle de coïncidence des facteurs" ([Watkins 1976](#)), la configuration instantanée perçue ([Bruyat 1993 ; 2001](#)), le modèle SMOCS ([Smida, 1992 ; 1995 ; 2006a ; 2007](#)), [Hernandez \(1999\)](#), [Paturel \(1997\)](#) et [Smida et Khelil \(2010a\)](#) (cf. tableau).

Tableau 9 : Les Modèles de configuration fondamentaux.

Modèles	Dimensions	Auteurs
Décision de l'entrepreneur potentiel « <i>Factor Coïncidence Model</i> »	Entreprendre est une décision qui résulte de la coïncidence entre : - la motivation de l'entrepreneur - l'opportunité d'affaire perçue - le savoir -faire de l'entrepreneur	Watkins (1976)
Création de nouvelles entreprises	L'entreprise résulte d'un équilibre entre : - l'individu - l'environnement - l'organisation - le processus	Gartner (1985)
Modèle SMOCS (Stratégies	L'entreprise résulte de la configuration	Smida (1992 ;

de Moyens, Objectifs, Contraintes Scénarisées, Stratégies multiples)	entre : - avènements contraints par l'environnement - avènements possibles qui dépendent des moyens de l'entreprise - avènements souhaitables liés aux objectifs de l'entrepreneur	1995 ; 2006 ; 2007)
Éléments stratégiques et psychologiques de la création d'entreprises	La Configuration Stratégique Instantanée Perçue (CSIP) résulte de la cohérence entre : - les aspirations de l'entrepreneur - les ressources et compétences perçues de l'entrepreneur - les opportunités de l'environnement perçues	Bruyat (1993)
Modèle des « 3 E » pour l'analyse du phénomène entrepreneurial	L'entreprise résulte de la convergence entre : - les aspirations de l'entrepreneur - les ressources et compétences intégrées à l'entreprise - les possibilités offertes par l'environnement optimisant les chances de réussite des nouvelles entreprises	Paturel (1997)
Succès des nouvelles entreprises	L'entreprise réussite résulte de la conjonction entre : - le savoir, savoir-faire et savoir-être de l'entrepreneur - le projet de création - le marché	Hernandez (1999)
L'échec des entreprises	L'entreprise échouée résulte de la combinaison entre : - Facteurs environnementaux inhérents au contexte de création - Carences en ressources (humaines, sociales et financières...) - Manque de motivation et de détermination à la réussite	Smida et Khelil (2010a) ; Khelil (2011, 2016)

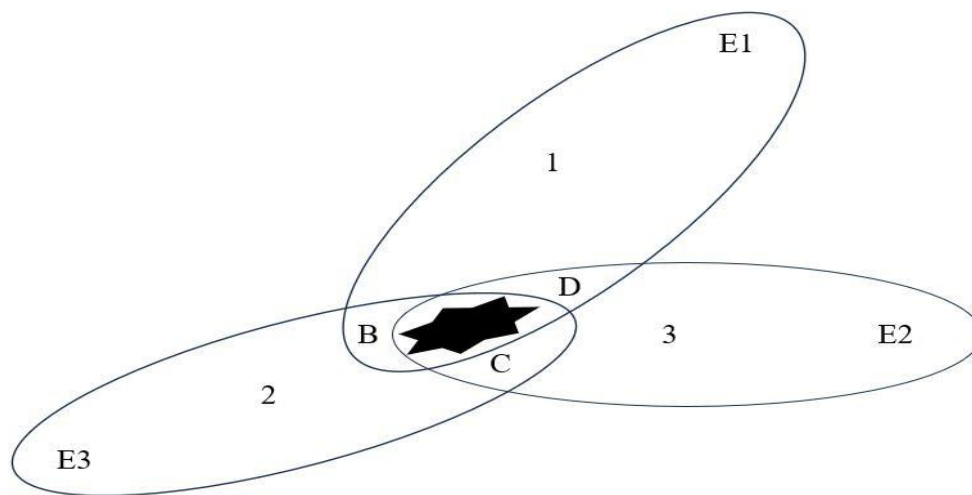
Dans le but d'établir un cadre conceptuel et une typologie permettant d'identifier les facteurs déterminants de l'échec lors de la transition vers l'entrepreneuriat chez les étudiants-entrepreneurs, le modèle de « Coïncidence des Facteurs » développé par Watkins (1976)¹⁴ semble être utilisé. Ce modèle explique comment la décision d'un futur entrepreneur de créer une entreprise résulte de la convergence de trois éléments : sa motivation, sa perception et ses

¹⁴ Cité par Bruyat (2001)

compétences. En analysant les dimensions stratégiques et psychologiques de la création d'entreprise à partir de ce modèle, Bruyat (1993, 2001) a formulé la notion de Configuration Stratégique Instantanée Perçue (CSIP), alignant les aspirations de l'entrepreneur avec sa perception de ses compétences, de ses ressources, ainsi que des opportunités et des perspectives offertes par l'environnement.

Avec pour objectif de simplifier l'analyse de la dynamique entrepreneuriale basée sur la CSIP, Paturel (1997, p.15) a introduit le modèle des « 3E ». Ce modèle global évalue l'harmonisation entre trois dimensions, identifiées comme les « 3E » : les aspirations de l'Entrepreneur (E1), les ressources et compétences intégrées à l'Entreprise (E2), ainsi que les opportunités de l'Environnement (E3). Selon Levy-Tadjine et Paturel (2006), la convergence de ces dimensions accroît les probabilités de succès pour l'entreprise émergente. De manière illustrative (voir la Figure), les choix favorisant le succès optimal de l'organisation surgiraient à la jonction des « 3 E », marquée en noir sur la figure. Les décisions dans les zones 1, 2 et 3 entraîneraient des échecs à moyen ou à long terme, tandis que celles identifiées par les lettres B, C et D pourraient être envisagées avec un soutien ou une orientation¹⁵, ce qui agrandirait la zone noire (Levy-Tadjine et Paturel, 2006).

Figure 16 : Le modèle des « 3 E »



Source : Paturel (1997)

Dans la même optique, Hernandez (1999) a observé que la réussite d'une nouvelle entreprise découle de la convergence judicieuse entre les compétences de l'entrepreneur¹⁶, son projet de

¹⁵ Comme en matière d'opportunités environnementales, de compétences ou même de motivations du dirigeant non encore clairement identifiées ou maîtrisées par l'entreprise.

¹⁶ Comprenant les connaissances, le savoir-faire et les comportements.

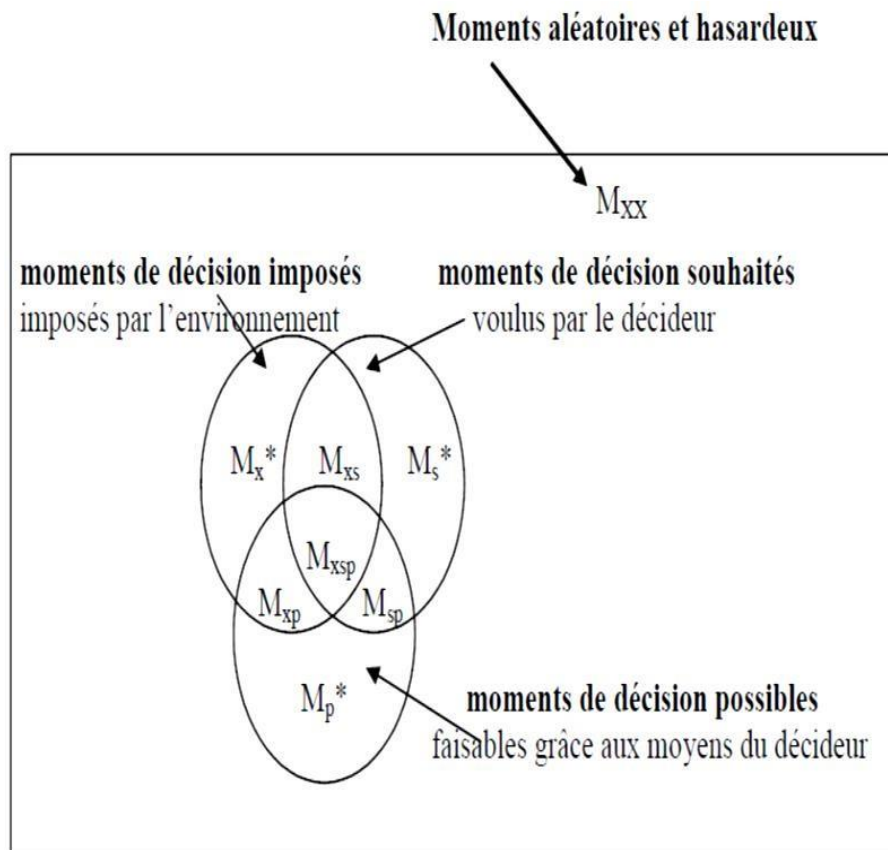
création¹⁷ et le marché¹⁸. En cas d'une incompatibilité totale entre les compétences de l'entrepreneur et son projet entrepreneurial, le risque de désalignement s'avère significatif. Dans cette situation, [Hernandez \(1999\)](#) suggère que « *l'abandon constitue la démarche la plus avisée* ». Dans le scénario d'une incompatibilité partielle, il devient nécessaire soit d'ajuster le projet afin de mieux le conformer au profil du créateur, soit de développer les connaissances, le savoir-faire et les qualités du fondateur, soit encore d'agir simultanément sur les deux aspects.

En complément de ces modèles, pour approfondir la compréhension des facteurs contribuant à l'échec entrepreneurial de manière globale, de nombreux chercheurs ont également utilisé le modèle SMOCS (Stratégies de Moyens, Objectifs, Contraintes Scénarisées). Ce modèle a été développé par [Smida \(1992, 1995\)](#). Inspiré par la théorie des ensembles (Diagramme de Venn) et basé sur les principes de la prospective, il a été initialement conçu pour délimiter et analyser les différentes combinaisons de futurs possibles. En intégrant les trois catégories d'avenirs (contraints, possibles et souhaitables), ce modèle est utilisé pour sélectionner des stratégies futures visant à mieux répondre aux attentes de l'entreprise, à optimiser l'utilisation de ses ressources et à surmonter les obstacles qui se présentent ([Smida, 2007](#)). Dans ce cadre [Smida \(2006a\)](#) a présenté avec ce modèle la conceptualisation des moments de décisions stratégiques (Figure ci-dessous).

¹⁷ Impliquant le choix initial de la structure organisationnelle.

¹⁸ Représentant une demande concrète et solvable.

Figure 17 : La conceptualisation des moments de décision



Source : Smida (1995, 2006a)

Les importantes contributions de ce modèle ont solidement renforcé son intégration harmonieuse au sein de la théorie de la prise de décision. Ces apports ont légitimé l'utilisation du modèle SMOCS dans plusieurs perspectives : comprendre les contraintes liées à la décision (Smida, 2003) ; conceptualiser et modéliser les moments de prise de décision stratégique (Smida, 2006a) ; expliquer de manière générale l'irrationalité des décisions stratégiques (Smida, 2006b) ; l'irrationalité de la décision entrepreneuriale de création d'entreprises d'une façon particulière (Khelil, 2006) ; appréhender et analyser le stress auquel font face les entrepreneurs (Smida et Gómez Mejía, 2010) ; mettre en évidence les conséquences et les résultats obtenus dans chaque type de prise de décision stratégique pour l'écosystème d'entreprise (Alizadeh et al., 2017) ; et proposer une typologie des acteurs en se fondant sur leurs décisions stratégiques (Smida et Mezrioui, 2015). En outre, le modèle SMOCS a également été exploité pour examiner et analyser des problématiques associées à l'échec entrepreneurial (Smida et Khelil, 2010 ; Toumi et Smida, 2018).

Selon Smida et Khelil (2010a), le modèle SMOCS propose que les entrepreneurs aient recours à des stratégies qui englobent simultanément des aspects réactifs, préactifs et proactifs, afin de

gérer l'harmonisation entre leur aspiration à concrétiser une vision d'avenir positive, les compétences et les ressources qui définissent les perspectives futures, ainsi que les contraintes et les opportunités dictées par le contexte, qui à leur tour établissent les contours des options futures envisageables.

En se référant au modèle SMOCS, une série d'études s'est penchée sur l'analyse et la compréhension du phénomène d'échec entrepreneurial (Khelil, 2011, 2012, 2016 ; Khelil et al., 2012, 2018). Ces travaux ont abouti à la création d'une typologie dédiée aux jeunes entrepreneurs ayant traversé un échec entrepreneurial, tout en présentant un cadre conceptuel pour appréhender cette réalité (Smida et Khelil, 2010 ; Khelil, 2011, 2016 ; Khelil et al., 2012, 2018). D'après ces recherches, l'échec découle de l'interaction complexe entre des facteurs environnementaux liés au contexte de création, des insuffisances en termes de ressources (qu'elles soient humaines, sociales, financières, etc.) ainsi qu'un manque de motivation et de détermination envers la réussite.

En se basant sur les modèles présentés précédemment et en mettant l'accent spécifiquement sur la compréhension des facteurs sous-jacents aux échecs de concrétisation entrepreneuriale chez les étudiants-entrepreneurs, nous distinguons trois dimensions clés :

- La Dimension environnementale qui englobe les facteurs associés aux contraintes et aux difficultés inhérentes à la création d'une nouvelle entreprise (Smida et Khelil, 2010 ; Khelil, 2011, 2016 ; Kelil et Jemaa, 2021) ainsi que les différents niveaux environnementaux (culturels, institutionnels, fiscaux, etc.).
- La Dimension psychologique qui englobe les facteurs liés aux caractéristiques personnelles de l'entrepreneur, tels que ses motivations (Watkins, 1976), ses aspirations (Bruyat, 1993 ; Paturel, 1997), son savoir-être (Hernandez, 1999) et ses attributs psychologiques (Gartner, 1985 ; Smida et Khelil, 2010; Khelil, 2011, 2016- ; Kelil et Jemaa, 2021).
- La Dimension cognitive qui englobe les facteurs associés aux caractéristiques de l'entreprise à créer (Hernandez, 1999), aux ressources en termes des compétences entrepreneuriales à exploiter (y compris le savoir et le savoir-faire) (Watkins, 1976 ; Bruyat, 1993 ; Paturel, 1997), et aux choix stratégiques initiaux à envisager (Gartner, 1985).

L'analyse des modèles configurationnels mentionnés ci-dessus nous amène à concorder avec l'observation de Khelil (2011) selon laquelle les trois dimensions (Contexte, Ressources de l'entreprise et Motivations du fondateur) constituent un ensemble fondamental pour la compréhension globale de l'entrepreneuriat. Plus spécifiquement, l'adaptation du modèle

présenté par [Smida et Khelil \(2010\)](#) ainsi que [Khelil \(2016\)](#) à la population étudiée propose, à notre avis, un cadre captivant pour appréhender les échecs de passage à l'acte entrepreneurial des étudiants-entrepreneurs. Cela nous permet d'élaborer un modèle conceptuel plus pertinent et applicable au contexte des étudiants-entrepreneurs.

Section 3 : L'élaboration d'une typologie de l'échec de passage à l'acte entrepreneurial chez les étudiants-entrepreneurs

L'échec se présente comme un phénomène complexe ([Krauss, 2016](#) ; [Ucbasaran et al., 2012](#)). Son principal défi réside dans sa définition ([Bellili et El Gay, 2014](#)). En effet, de nombreuses définitions ont été avancées à ce sujet ([Kheli et Smida, 2008](#)). Les chercheurs se basent sur leurs propres approches théoriques pour tenter de définir ce concept ([Khelil et al., 2012](#) ; [Smida et Khelil, 2010a](#)). [Khelil \(2016\)](#) suggère que l'échec est un phénomène psycho-économique se manifestant par l'entrée d'une nouvelle entreprise dans une spirale d'insolvabilité et/ou par l'expérience d'un état de déception psychologique par l'entrepreneur. En l'absence de soutien économique et/ou psychologique adéquat, les entrepreneurs se trouvent contraints d'abandonner leurs activités entrepreneuriales.

Après avoir mené une analyse approfondie de la littérature portant sur la relation entre l'intention entrepreneuriale et l'inaction d'une part, et exploré les modèles configurationnels d'autre part, nous considérons désormais primordial d'approfondir notre compréhension de la relation entre l'échec et le passage à l'action entrepreneuriale dans le contexte des étudiants-entrepreneurs. Cette population, en forte croissance en France, représente non seulement un échantillon illustratif de notre problématique, mais également un groupe d'échantillonnage pertinent. Cette démarche nous permettra d'acquérir une compréhension globale plus approfondie.

1. Un cadre d'analyse multidimensionnelle :

En se basant sur notre cadre théorique de référence tels que le modèle SMOCS et le modèle d'échec entrepreneurial, conjugués à notre cadre théorique, nous parvenons à identifier trois dimensions intrinsèquement liées et cruciales pour appréhender l'échec lors de la mise en œuvre entrepreneuriale chez les étudiants-entrepreneurs. Notre conceptualisation prend donc forme autour de ces dimensions, chacune étant associée à un ensemble spécifique d'approches théoriques : la dimension de l'environnement entrepreneurial, enracinée dans l'approche déterministe ; la dimension cognitive, centrée sur l'acquisition de compétences

entrepreneuriales par le biais de la formation et reposant sur l'approche volontariste ; pour finir, la dimension psychologique, se concentrant sur les émotions de déception ainsi que sur le sentiment de satisfaction ou de déconvenue ressenti par l'étudiant-entrepreneur, et fondée sur l'approche émotionnelle.

1.1. La première dimension fait référence à l'approche déterministe.

Pour comprendre le passage à l'action entrepreneurial, plusieurs travaux ont souligné le rôle primordial du contexte qui guide l'individu vers des comportements entrepreneuriaux (Degeorge, 2016). Selon Danjou (2002), une question centrale émerge : quel est le contexte économique, culturel et social, qui favorise l'acte entrepreneurial ? Cette interrogation a conduit les chercheurs à recourir à diverses théories, notamment celles liées à l'approche déterministe (Smida et Khelil, 2010 ; Khelil, 2016).

L'environnement social joue un rôle crucial dans le succès ou dans l'échec entrepreneurial, qu'il s'agisse des antécédents familiaux, du statut socio-économique ou de l'origine ethnique (Aldrich et Cliff, 2003 ; Cooper et al., 1994 ; Lussier et Pleifer, 2000 ; Honig, 1998). De même, le contexte régional exerce une influence majeure sur l'écosystème entrepreneurial. Les choix de localisation, urbaine ou rurale, jouent un rôle dans la survie de l'entreprise, avec les considérations économiques présentant des avantages pour la pérennité (Searns et al., 1995 ; Lash et al., 2005 ; Fritsch et al., 2006).

En plus des facteurs liés au contexte régional, les éléments institutionnels imposent des contraintes au sein de l'environnement entrepreneurial. Les normes établies dans le tissu institutionnel doivent être respectées. Les contraintes administratives, les politiques gouvernementales, la législation sur les faillites, la réglementation bancaire, les conditions de crédit et les taux d'intérêt sont autant de facteurs institutionnels influençant la réussite entrepreneuriale (Liu, 2004 ; Kishida et al., 2005 ; Krauss, 2009 ; Lee et Lee, 2004 ; Lee et al., 2007). Sur le plan sectoriel, les travaux de Porter (1980) et d'autres chercheurs (McDougall et al., 1992 ; Teal et Hofer, 2003) soulignent la nécessité d'élaborer une stratégie spécifique pour prospérer dans des environnements concurrentiels, où l'innovation et le lancement de nouveaux produits sont encouragés (Cooper et al., 1986 ; Covin et Slevin, 1989), sous peine de désavantage concurrentiel (Fernandez et Noël, 1994).

Selon Henriquez-Daza et al. (2023), la réaction de l'entrepreneur face à la perspective d'un échec dépendra de la culture à laquelle il est enraciné. L'environnement culturel, en particulier le collectivisme institutionnel, façonne la manière dont l'entrepreneur gère le risque et la

possibilité d'échec (Wennberg et al., 2013). Dans les sociétés collectivistes, les individus sont davantage intégrés dans des groupes cohésifs (Hofstede, 1983), ce qui soutient les actions entrepreneuriales (Li et al., 2013) et atténue l'impact négatif de la peur de l'échec (Wennberg et al., 2013).

De plus, il y a une concentration de l'influence des normes sociales et des institutions sur la société dans son ensemble (Thurik et Dejardin, 2012). Une intensité entrepreneuriale plus élevée est observée dans les sociétés où l'entrepreneur jouit d'un statut social élevé, où l'esprit d'entreprise est encouragé par le système éducatif, et où l'environnement législatif et fiscal favorise l'initiative (Etzioni, 1987). Ainsi, le développement de la culture entrepreneuriale dans certains pays s'explique par l'impact global de la culture et d'institutions favorables.

En ce qui concerne la théorie de l'écologie des populations d'organisations¹⁹, elle a été largement adoptée dans différentes études (Mellahi et Wilkinson, 2004 ; Krauss, 2009 ; Shane, 2001 ; Singh et al., 2007 ; Smida et Khelil, 2010; Khelil, 2016) en mettant l'accent sur le rôle des facteurs contextuels (Smida et Khelil, 2010).

Selon l'approche déterministe, c'est l'environnement entrepreneurial qui joue un rôle déterminant dans la survie de l'entreprise (Smida et Khelil, 2010). Par conséquent, les choix de carrière des jeunes diplômés et leurs caractéristiques sont influencés par divers facteurs environnementaux (Abbès et al., 2016). En effet, même si les jeunes diplômés possèdent les compétences essentielles au succès, un contexte défavorable peut entraîner la non-survie de leurs entreprises (Smida et Khelil, 2010). La prédominance du contexte entrepreneurial limite la liberté de décision des étudiants-entrepreneurs concernant leur avenir (Smida, 2006a). Dans cette perspective, une définition restreinte de l'échec se dessine, mettant en évidence les sorties involontaires causées par des facteurs environnementaux (Khelil, 2016). S'inscrivant de manière complémentaire dans le concept d'échec, nous nous appuyons sur les approches expliquées dans les parties suivantes.

1.2. La deuxième dimension fait référence à l'approche volontariste.

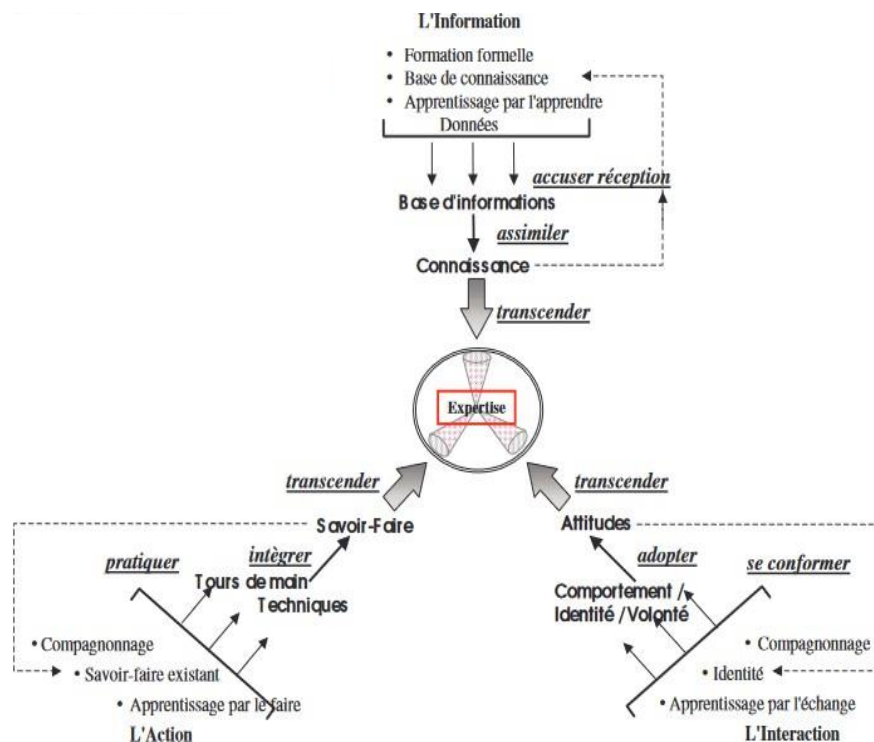
La deuxième dimension se réfère à l'approche volontariste fondée sur les ressources, qui repose sur l'idée que l'échec n'est pas imputable à des facteurs environnementaux, mais plutôt à des facteurs relevant de la volonté de l'entrepreneur (Cardon et al., 2011 ; Khelil, 2016).

¹⁹ La première à explorer les déterminants de l'échec (Hannan et Freeman, 1977).

En effet, la perspective axée sur les ressources a progressivement évolué vers la théorie de la compétence, passant de la simple considération des ressources à une reconnaissance croissante de l'importance des connaissances, pour finalement introduire la théorie de la compétence (Durand, 2015). En intégrant non seulement les ressources tangibles et intangibles, mais aussi les connaissances et les pratiques spécifiques, la théorie de la compétence offre une approche plus holistique pour appréhender la complexité des environnements entrepreneuriaux.

La compétence incarne ce dont quelqu'un est capable d'accomplir et comprend les capacités et les aptitudes (Boughattas et Bayad, 2008). Lorrain et al. (1998) définissent les aptitudes comme les "capacités potentielles qui influencent l'apprentissage des comportements", tandis que les habiletés sont les "capacités acquises par la formation ou l'expérience, dérivées des aptitudes, et spécifiquement développées pour exécuter des tâches ou des fonctions professionnelles dans un poste donné". Durand (2015) a établi un cadre de référence des compétences en identifiant trois dimensions essentielles : les connaissances, les attitudes et les pratiques. Il souligne également l'aspect dynamique de l'accumulation de ces compétences (voir figure ci-dessous).

Figure 18 : La dynamique d'accumulation des compétences



Source : Durand (2015, p. 289)

Le concept de compétence entrepreneuriale a récemment pris de l'importance dans le domaine de l'entrepreneuriat, en particulier dans le contexte de la formation des futurs entrepreneurs (Fayolle, 1999) et du développement de ces compétences (Loué et al., 2008). Dans la littérature, la compétence est définie comme la capacité d'apprentissage et d'exécution de tâches (Lorrain et al., 1998). Cette notion a été adoptée pour englober le mélange de connaissances (savoirs), d'attitudes (savoir-faire) et d'aptitudes (savoir-être) nécessaires pour réussir tout au long du processus entrepreneurial (Aouni et Surlement, 2007 ; Laviolette et Loué, 2006 ; Loué et al., 2008).

Selon Lampel (2001), les compétences entrepreneuriales résultent de l'expérience et d'une compréhension intuitive des besoins. L'objectif est de tester et de développer des opportunités tout en évaluant des situations complexes et dynamiques. Man et al. (2002) considèrent également les compétences entrepreneuriales comme un ensemble de traits de haut niveau démontrant la capacité à réussir en tant qu'entrepreneur. De plus, Davidsson (2003) définit la compétence entrepreneuriale comme « *un comportement intentionnel éclairé d'un individu ou d'une équipe, basé sur un ensemble spécifique de ressources et une intention explicite de les exploiter, en vue de réussir une initiative entrepreneuriale* ». Ces différentes définitions mettent en évidence l'importance d'identifier les connaissances, compétences pratiques et aptitudes essentielles à chaque étape du processus entrepreneurial.

La question qui se pose à présent est de savoir quelles compétences sont acquises et développées dans les programmes de formation entrepreneuriale, permettant ainsi aux étudiants-entrepreneurs de réussir leur carrière entrepreneuriale (Boughattas et Bayad, 2008). Selon Aouni et Surlement (2007), l'acquisition des compétences entrepreneuriales se fait principalement par l'apprentissage par l'action et l'apprentissage entrepreneurial. De manière similaire, Minniti et Bygrave (2001) notent que les compétences et connaissances entrepreneuriales se développent principalement par l'apprentissage par l'action ou par observation directe.

Politis (2005) souligne que l'apprentissage entrepreneurial est un processus continu qui favorise le développement des connaissances et compétences nécessaires pour créer une entreprise et prendre des décisions dans des environnements incertains et exigeants. Dans ce contexte, il est important de noter que les compétences entrepreneuriales, considérées comme des ressources, ont un pouvoir explicatif dans le processus décisionnel (Politis, 2005 ; Aouni et Surlement, 2007). Et, par conséquent, ces compétences sont liées au succès (Man et al., 2002) ou à l'échec de l'entreprise. En effet, les entrepreneurs sont les principaux acteurs de

leurs entreprises, et leurs décisions et actions sont les facteurs fondamentaux de succès ou d'échec (Mellahi et Wilkinson, 2004). L'échec n'est pas seulement dû à des facteurs externes indépendants de la volonté des entrepreneurs, mais aussi à leurs erreurs ou à leur manque de compétences (Cardon et al., 2011 ; Lee et Miesing, 2017). Setiawati et Atarita (2018) ont identifié un manque de connaissances en gestion et en marketing, et des caractéristiques entrepreneuriales non qualifiées, comme des facteurs contribuant aux échecs des étudiants-entrepreneurs.

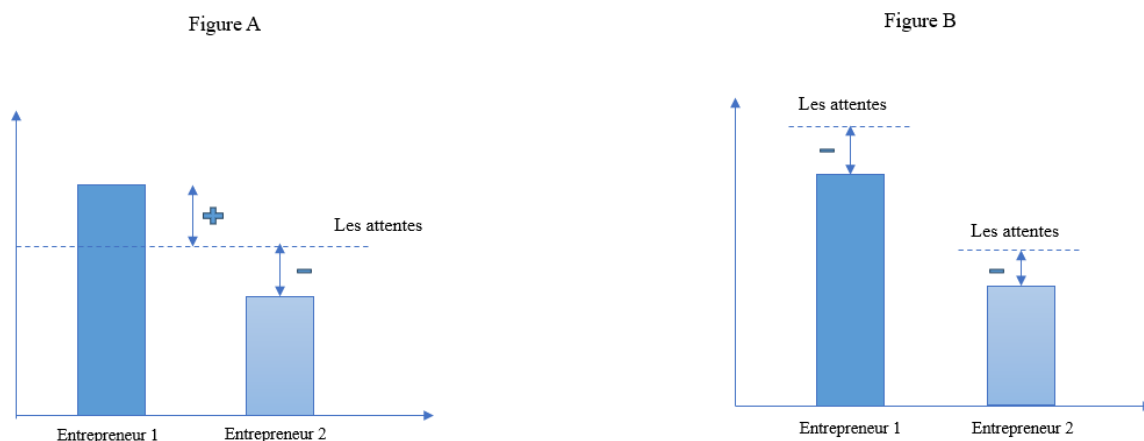
Dans cette perspective, il est clair que l'échec entrepreneurial est étroitement lié à l'incapacité des étudiants-entrepreneurs à exploiter les compétences entrepreneuriales qui leur ont été enseignées et à les appliquer dans le processus de création d'entreprise. De plus, l'absence de soutien externe, qu'il s'agisse de ressources financières, de conseils ou d'encadrement, peut aggraver cette situation. Tous ces éléments peuvent pousser les étudiants-entrepreneurs à abandonner leur projet entrepreneurial, entraînant ainsi une possible perte de leur intention entrepreneuriale (Toumi et Smida, 2018).

1.3. La troisième dimension fait référence à l'approche émotive

Cette dimension s'appuie sur la théorie des divergences, initiée dans le domaine de l'entrepreneuriat (Cooper et Artz, 1995). Elle se fonde sur la satisfaction personnelle de l'entrepreneur, considérée comme une mesure pertinente de la performance des nouvelles entreprises et un facteur déterminant pour le destin de son entreprise (Cooper et Artz, 1995 ; Murphy et Callaway, 2004). Cette notion de satisfaction, en tant qu'indicateur psychologique du succès entrepreneurial individuel, peut influencer la décision de poursuivre ou d'abandonner l'activité entrepreneuriale (Cooper et Artz, 1995 ; Murphy et Callaway, 2004 ; Smida et Khelil, 2010 ; Carree et Verheul, 2012 ; Kelil et Jemaa, 2021). Le choix de devenir ou de ne pas devenir entrepreneur est une décision cruciale pour l'entrepreneur, qui reste généralement associée à un niveau élevé de risque (Hernandez, 2006 ; Smida et Khelil, 2010). Kelil et Jemaa (2021) postule que la persistance entrepreneuriale repose sur la satisfaction personnelle de l'entrepreneur, en particulier sur la différence perçue entre sa situation actuelle et ses attentes initiales. Concrètement, les entrepreneurs persévèrent lorsque leurs réalisations correspondent à leurs attentes initiales, créant un sentiment de contentement. Tandis que ceux qui abandonnent sont déçus par l'écart entre leurs réalisations et leurs attentes, engendrant un sentiment de déception (Kelil et Jemaa, 2021). Il est important de noter que les niveaux

d'attentes varient d'un entrepreneur à l'autre, ce qui ajoute une dimension de complexité à cette dynamique (voir les figures ci-dessous).

Figure 19 : Représentation des divergences perçues par les entrepreneurs en tenant compte des niveaux d'attentes variés.



Source : Khelil et Jemaa (2021, p.26)

Le concept de déception entrepreneuriale, introduite par [Williamson et al., \(2020\)](#), a été utilisée dans des recherches antérieures pour l'évaluation de l'aspect psychologique de l'échec entrepreneurial, comme en témoignent les travaux de [Jenkins et McKelvie \(2016\)](#), de [Khelil et al., \(2018\)](#), ainsi que de [McGrath \(1999\)](#). En parallèle, [Hsu et al., \(2016\)](#) ont souligné que la persistance de l'entrepreneur est influencée par son niveau de satisfaction personnelle, évalué en fonction de la manière dont il parvient à concilier l'entrepreneuriat avec sa vie familiale.

Les entrepreneurs qui ont réussi sont ceux qui ressentent une satisfaction d'avoir concrétisé leurs aspirations et leurs attentes initiales, tandis que ceux qui ont échoué sont insatisfaits de ne pas avoir atteint leurs objectifs ([Smida et Khelil, 2010](#)). De nombreux modèles considèrent la création d'entreprise comme une action planifiée, tels que ceux de [Shapero \(1975\)](#) et de [Gartner \(1985\)](#), où l'entrepreneur est vu comme un individu qui, sous l'influence de divers facteurs psychologiques, sociologiques, économiques et contextuels, passe à l'action. D'autres modèles font référence à une "intention" de créer ([Boyd et Vozikis, 1994](#)). Mais l'intention ne suffit pas, il faut une décision qui se traduit par le passage à l'acte entrepreneurial ([Hernandez, 2006](#)). D'autres chercheurs ont également exploré le concept d'engagement entrepreneurial pour comprendre la relation entre l'individu et le processus entrepreneurial ([Shane et al., 2003](#) ; [Gabay-Mariani et Boissin, 2019](#) ; [Gabay-Mariani, 2020](#)). Pour les jeunes entrepreneurs, en particulier les étudiants-entrepreneurs, le processus de création d'entreprise représente une

période de transition significative entre la vie étudiante et la vie professionnelle (Khelil et Khiari, 2013). En effet, l'individu, évoluant dans un environnement et un contexte donné, développe une vision et une intention entrepreneuriale spécifique (DeGeorge, 2016).

Selon Gabay-Mariani (2020), les étudiants-entrepreneurs affichent une diversité de niveaux d'engagement tout au long de leur parcours entrepreneurial. Ces niveaux d'engagement n'évoluent pas nécessairement de manière linéaire ou continue au fil du temps. En réalité, les trajectoires des étudiants-entrepreneurs varient et ne convergent pas systématiquement vers un engagement total, franchissant ainsi le seuil de l'irréversibilité. Dans ce sens, Bruyat (1993) a souligné que la personnalité du créateur joue un rôle essentiel dans l'entrepreneuriat. Cependant, l'enseignement vise à apprendre à chaque individu à entreprendre en fonction de sa personnalité, que ce soit en poursuivant des projets qui lui conviennent ou en associant des compétences complémentaires à ses propres aptitudes.

Dans cette perspective, l'échec est perçu comme un écart par rapport aux résultats souhaités (Cannon et Edmondson, 2001) et survient lorsque l'entrepreneur ne parvient pas à atteindre un certain niveau de satisfaction de ses besoins en pouvoir, indépendance ou richesse (Moreau, 2007). L'échec est donc évalué en fonction de la déception personnelle du fondateur résultant de la non-réalisation de ses attentes initiales (Khelil, 2016 ; Khelil et al., 2018). En d'autres termes, les individus se lancent dans l'entrepreneuriat parce qu'ils anticipent une amélioration de leur situation actuelle, que ce soit sur le plan matériel ou non matériel. Cela implique souvent une tension entre leur situation actuelle, perçue comme insatisfaisante, et leurs préférences (Thurik et Dejardin, 2012).

Enfin, nous récapitulons ces trois approches dans le tableau suivant :

Tableau 10 : Les dimensions d'échec de passage à l'acte entrepreneurial

Fondements	Approche déterministe	Approche volontariste	Approche émotive
Conception d'échec	L'échec est causé par des facteurs externes sur lesquels les entrepreneurs ont peu ou pas de contrôle	L'échec n'est pas causé par des facteurs externes indépendants de la volonté des entrepreneurs mais à cause de leurs erreurs ou de leur manque de compétences	La satisfaction des entrepreneurs à l'égard de leur entreprise, qui pourrait être un déterminant important de la survie ou de l'échec d'une nouvelle entreprise

Déterminants d'échec	Les facteurs environnementaux inhérents au contexte de création	Facteurs inhérents à la formation entrepreneuriale	Manque de motivation et de détermination pour réussir
Dimensions	Le contexte de l'entrepreneuriat	Formation entrepreneuriale	La déception de l'entrepreneur

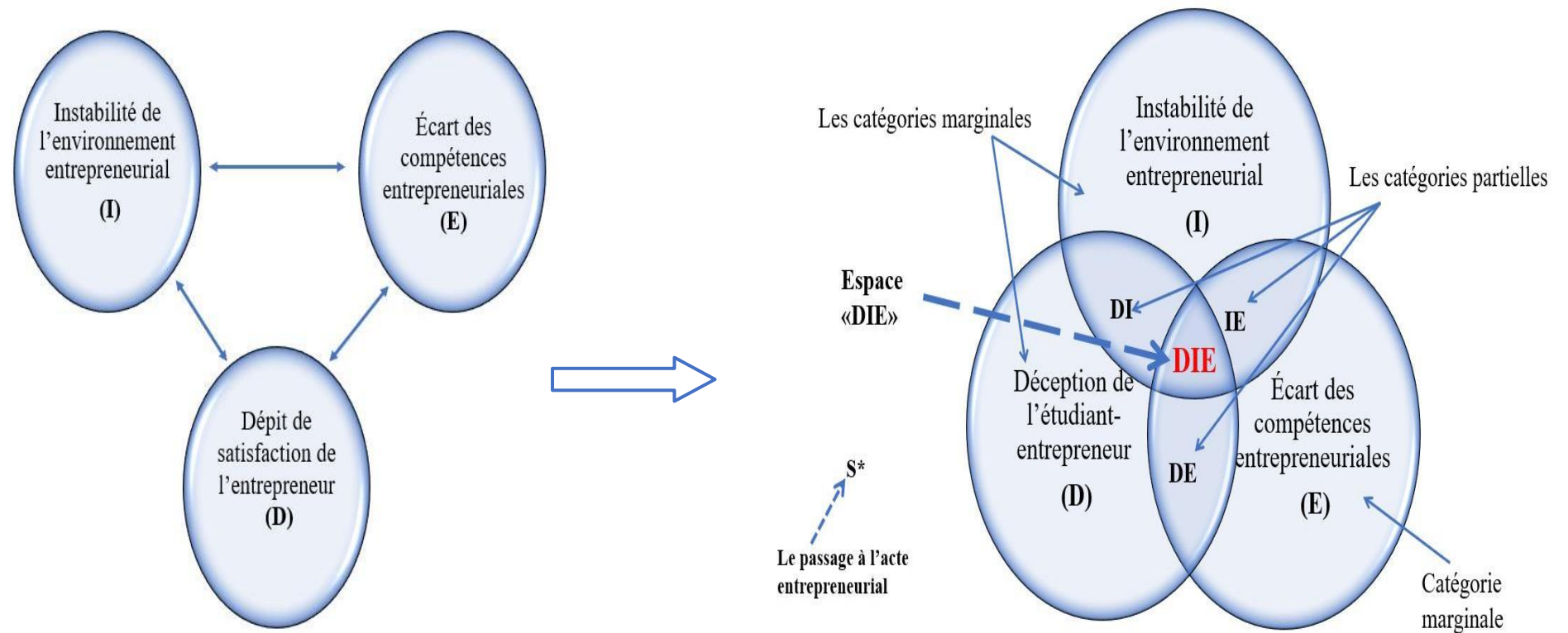
Source : Auteur

En résumé, en se basant sur ces trois approches, notre revue de la littérature suggère que l'échec du passage à l'acte entrepreneurial des étudiants-entrepreneurs est attribuable non seulement à des facteurs contextuels qui dépassent les compétences acquises, mais également à l'état psychologique résultant de la déception liée aux écarts perçus entre les attentes et les réalisations, ce qui conduit à l'abandon de l'activité entrepreneuriale.

2. Les catégories conceptuelles de l'échec du passage à l'acte entrepreneurial des étudiants-entrepreneurs :

Il est important de noter que notre objectif n'est pas de prétendre de créer une typologie qui englobe toutes les configurations des étudiants-entrepreneurs (Khelil et Khiari, 2013). Notre démarche se concentre plutôt sur une analyse plus spécifique des étudiants-entrepreneurs porteurs de projets de création d'entreprise en phase de concrétisation, dans le but de mieux comprendre pourquoi certains d'entre eux n'aboutissent pas à la création effective de leur entreprise. Pour ce faire, nous utilisons trois approches clés : l'approche déterministe, l'approche volontariste et l'approche émotionnelle, qui mettent en évidence trois dimensions essentielles : l'instabilité de l'environnement entrepreneurial (I), l'écart des compétences entrepreneuriales acquises grâce à l'enseignement de l'entrepreneuriat (E), et le niveau de la déception éprouvé par l'étudiant-entrepreneur (D). En combinant ces trois dimensions, nous sommes en mesure d'établir une typologie comprenant huit catégories ou scénarios (Smida, 1995). Ainsi, nous opposons l'abandon de l'acte entrepreneurial, symbolisé par « DIE », au passage à l'acte entrepreneurial, représenté par « S* ». Entre ces deux extrêmes, nous distinguons trois scénarios d'échec marginal : « D », « E » et « I », ainsi que trois scénarios d'échec partiel : « DE », « DI » et « IE ». Notre cadre conceptuel se présente comme suit :

Figure 20 : Typologie des étudiants-entrepreneurs qui ont échoué de passer à l'acte entrepreneurial selon la perspective intégrative



2.1. Les cas extrêmes :

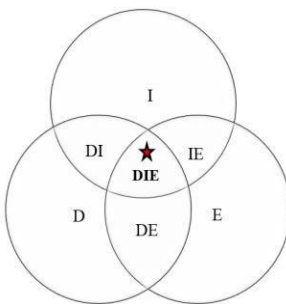
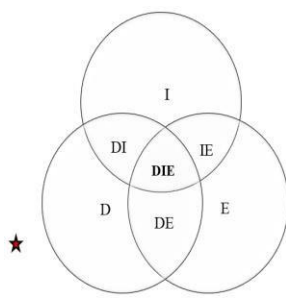
Avant d'aborder les différentes catégories par lesquelles l'échec de passage à l'acte entrepreneurial peut se manifester, il est essentiel de clarifier les trois domaines fondamentaux : Le domaine de l'instabilité de l'environnement entrepreneurial (**I**) englobe la variabilité et l'incertitude présentes dans le contexte entrepreneurial, influencées par des facteurs externes tels que les changements économiques, politiques, technologiques, sociaux, culturels ou les réglementations gouvernementales, au sein desquels les étudiants-entrepreneurs tentent de concrétiser leurs projets d'entreprise. Le domaine de la déception de l'étudiant-entrepreneur (**D**) évalue la déception ou la frustration ressentie par l'étudiant-entrepreneur lorsque les résultats de la phase de concrétisation ne correspondent pas à ses attentes ou à ses objectifs initiaux, tels que les échecs potentiels, les retards, la pression accrue, les écarts par rapport au plan, le stress, etc. Le domaine des écarts des compétences entrepreneuriales (**E**) concerne la différence entre les compétences spécifiques à l'entrepreneuriat acquises pendant la formation et les compétences pratiques nécessaires pour réaliser un projet. Il y a un décalage entre la théorie et la pratique.

La catégorie de l'échec total « DIE » : La catégorie "DIE" décrit l'échec de passage à l'acte entrepreneurial total, résultant de l'interaction complexe de trois dimensions essentielles : l'instabilité de l'environnement entrepreneurial (I), un décalage entre les compétences entrepreneuriales acquises grâce à l'enseignement (E), et un niveau d'insatisfaction élevé (D). Les étudiants-entrepreneurs de cette catégorie ont été confrontés à des défis insurmontables en raison de l'instabilité de l'environnement entrepreneurial, n'ont pas réussi à exploiter efficacement leurs compétences enseignées dans un environnement réel en constante évolution, et ont ressenti une profonde insatisfaction par rapport à leur expérience entrepreneuriale, résultant ainsi en un échec total de la concrétisation de leur projet entrepreneurial. Cette analyse éclaire la manière dont ces trois dimensions interagissent pour provoquer un échec total, offrant des perspectives précieuses pour améliorer l'enseignement de l'entrepreneuriat et le soutien aux étudiants-entrepreneurs afin de réduire les risques d'échec total dans cette phase du processus entrepreneuriale.

La catégorie de « S* » : La catégorie "S*" se caractérise par des étudiants-entrepreneurs qui ont réussi à passer à l'acte entrepreneurial avec succès grâce à un alignement cohérent des trois dimensions clés. Ils ont su exploiter leur compétence entrepreneuriale acquises de la formation entrepreneuriale de manière efficace pour faire face à l'instabilité de

l'environnement entrepreneurial et ont atteint un niveau de satisfaction conforme à leurs attentes initiales. En d'autres termes, ces étudiants-entrepreneurs ont démontré une capacité à combiner leurs compétences enseignées avec une adaptabilité à leur environnement et une satisfaction personnelle, ce qui les a conduits à une réussite dans la concrétisation de leur projet entrepreneurial.

Tableau 11 : Les catégories extrêmes

Typologies	Définitions	Configuration
Scénario « DIE »	Ce sont des étudiants-entrepreneurs qui ont abandonné complètement leur entreprise en raison d'une combinaison d'instabilité environnementale, de compétences insuffisantes et d'une insatisfaction personnelle ou professionnelle.	
Scénario « S* »	Ces étudiants-entrepreneurs ont réussi à surmonter les défis de la phase de concrétisation, en gérant efficacement l'instabilité de l'environnement, en appliquant leurs compétences enseignées et en éprouvant un niveau élevé de satisfaction personnelle et professionnelle dans la concrétisation de leur entreprise.	

2.1. Les catégories de l'échec de passage à l'acte marginal :

Entre l'échec de passage à l'acte total et le succès complet, il existe des catégories d'échec qui peuvent être associées à l'un des domaines d'échec précédemment identifiés (voir figure). Ces situations sont appelées des catégories ou des scénarios « d'échec marginal ». Nous pouvons distinguer spécifiquement trois catégories I, D et E.

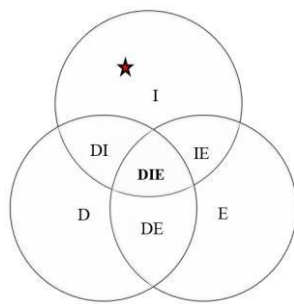
La catégorie d'échec marginal I : Dans cette catégorie, nous retrouvons des étudiants-entrepreneurs qui ont connu un échec en raison de l'incertitude et de l'instabilité persistantes de l'environnement entrepreneurial, malgré leur possession de compétences entrepreneuriales

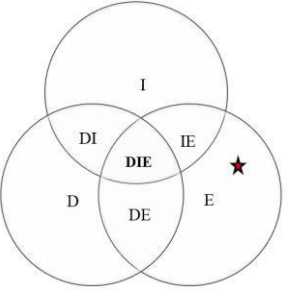
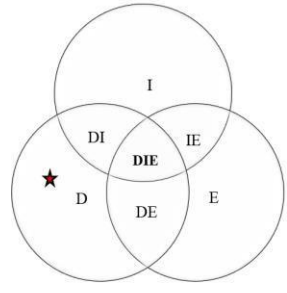
et un certain niveau de satisfaction personnelle. Ces individus peuvent être qualifiés et compétents dans divers domaines liés à l'entrepreneuriat, mais l'environnement dans lequel ils évoluent reste imprévisible et changeant. Cela crée des défis constants qui peuvent finalement entraver la réussite de leur projet entrepreneurial, même s'ils éprouvent une satisfaction personnelle liée à d'autres aspects de leur expérience. En résumé, l'instabilité de l'environnement entrepreneurial a été un obstacle majeur malgré leurs compétences et leur satisfaction personnelle.

La catégorie d'échec marginal E : Cette catégorie regroupe des étudiants-entrepreneurs ayant suivi une formation entrepreneuriale qui leur a permis d'acquérir des compétences entrepreneuriales, mais ces compétences s'avèrent difficilement exploitables lorsqu'il s'agit de passer réellement à l'acte entrepreneurial. Ils estiment ne pas disposer des ressources ni des compétences nécessaires, et qu'ils ne peuvent pas facilement les adapter pour réussir à concrétiser leur projet. En conséquence, ils considèrent la décision d'abandonner comme la meilleure option pour éviter une situation encore plus difficile. Ils optent alors pour d'autres orientations professionnelles.

La catégorie d'échec marginal D : Cette catégorie regroupe les étudiants-entrepreneurs qui envisagent sérieusement abandonner le processus de création de leur entreprise, même s'ils parviennent à gérer la complexité de leur environnement et à mettre en place tous les éléments nécessaires au développement de leur activité entrepreneuriale. Cette décision d'abandon découle d'une déception de l'étudiant-entrepreneur par rapport à ses attentes initiales concernant son engagement dans une activité entrepreneuriale. Les facteurs d'échec dans cette catégorie peuvent être directement liés à la motivation de l'étudiant-entrepreneur lui-même.

Tableau 12 : Les catégories d'échec marginal

Typologies	Définitions	Configuration
Catégorie I	Ces étudiants-entrepreneurs rencontrent des obstacles liés à l'instabilité de l'environnement entrepreneurial au cours de la phase de concrétisation. Ils peuvent avoir des compétences et être satisfaits, mais ils ne parviennent pas à s'adapter à l'environnement changeant. Cela peut entraver leur réussite.	

Catégorie E	Ces étudiants-entrepreneurs éprouvent des difficultés à concrétiser leur entreprise en raison d'un manque de compétences entrepreneuriales spécifiques nécessaires pour relever les défis de cette phase, même s'ils sont satisfaits de leur expérience globale.	
Catégorie D	Ces étudiants-entrepreneurs font face à des problèmes de satisfaction personnelle ou professionnelle au cours de la phase de concrétisation, même s'ils peuvent posséder des compétences entrepreneuriales et faire face à une certaine instabilité. Leur insatisfaction peut provenir de difficultés spécifiques rencontrées pendant cette phase.	

2.2. Les catégories de l'échec partiel :

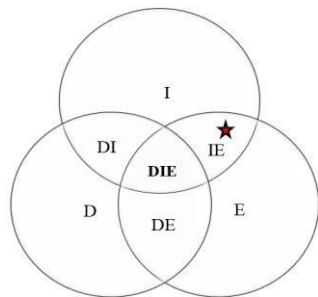
En complément des catégories d'échec de passage à l'acte entrepreneurial marginal précédemment abordés, il existe des catégories d'échec qui peuvent être liées à deux des trois domaines d'échec de passage à l'acte entrepreneurial : D, I et E. Ces scénarios sont regroupés sous la notion de "catégories d'échec partiel".

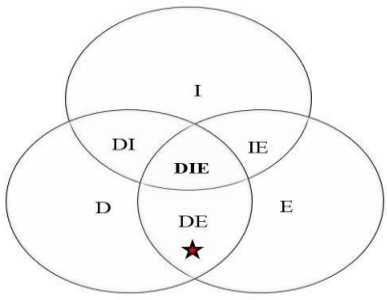
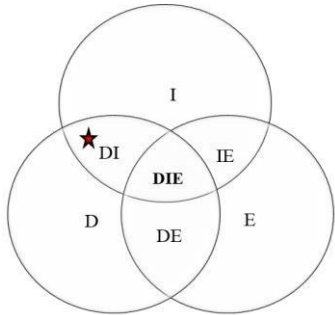
La catégorie IE : Malgré leur incapacité à mettre en pratique les compétences entrepreneuriales acquises au cours de leur formation, en raison d'un environnement complexe et peu favorable, les étudiants-entrepreneurs de cette catégorie ne ressentent pas de déception à l'égard de leur situation. La diminution de leur intention de concrétiser leurs projets découle de l'obstruction que représente l'environnement entrepreneurial et de l'inadéquation de leurs compétences entrepreneuriales face à ces obstacles. Ces étudiants-entrepreneurs expriment même une certaine satisfaction car leur situation correspond à leurs attentes initiales. Ils considèrent cet échec comme une leçon à tirer en vue de futures réussites.

La catégorie DE : Cette catégorie regroupe des étudiants-entrepreneurs évoluant dans un environnement entrepreneurial favorable, mais qui choisissent d'abandonner l'entrepreneuriat en raison de leur déception profonde quant à leur incapacité à atteindre leurs attentes initiales. Cette déception est liée à une formation entrepreneuriale qui n'a pas réussi à développer les compétences et les connaissances nécessaires pour réussir dans la concrétisation de la création d'entreprise. Malgré les opportunités offertes par leur environnement, ces étudiants-entrepreneurs ressentent des lacunes dans leur formation et décident d'explorer d'autres voies professionnelles. En résumé, cette catégorie met en évidence l'importance cruciale d'une formation entrepreneuriale adéquate pour préparer efficacement les étudiants-entrepreneurs à réussir dans leur parcours entrepreneurial.

La catégorie DI : Cette catégorie concerne les étudiants-entrepreneurs qui, en raison de leur déception quant à leurs progrès dans le processus de création d'entreprise, décident d'abandonner cette concrétisation. Cette décision est motivée par leur constat que l'environnement entrepreneurial dans lequel ils évoluent est particulièrement complexe et peu favorable à l'entrepreneuriat. Ils estiment que persévérer dans les étapes de création d'entreprise au sein de cet environnement difficile ne ferait que retarder leur décision d'abandon et accroître davantage leur niveau de déception. En conséquence, ils choisissent de mettre fin à cette phase de concrétisation plutôt que de continuer à investir du temps et des efforts dans une entreprise dont les perspectives de réussite semblent minces.

Tableau 13 : Les catégories de l'échec partiel

Typologies	Définitions	Configuration
Catégorie IE	Cette catégorie recouvre les étudiants-entrepreneurs qui ont suivi une formation entrepreneuriale, acquérant ainsi des compétences entrepreneuriales, mais qui, malgré ces compétences, échouent à mettre en œuvre leurs projets entrepreneuriaux en raison de la complexité et des obstacles de leur environnement entrepreneurial. Cependant, ils ne ressentent pas de déception vis-à-vis de leur situation. Ils	

	maintiennent une certaine satisfaction car leur expérience entrepreneuriale n'est pas en contradiction avec leurs attentes initiales	
Catégorie DE	Cette catégorie regroupe les étudiants-entrepreneurs qui font face à des difficultés dans la concrétisation de leur entreprise en raison d'un manque de compétences entrepreneuriales spécifiques et d'une insatisfaction personnelle ou professionnelle au cours de cette phase. Ces étudiants-entrepreneurs rencontrent des obstacles dans la phase de concrétisation en raison de ces deux défis combinés : le manque de compétences entrepreneuriales spécifiques et une insatisfaction personnelle ou professionnelle.	
Catégorie DI	Cette catégorie concerne les étudiants-entrepreneurs qui abandonnent leur projet entrepreneurial en raison de déceptions quant à leur progression dans un environnement difficile. Ils estiment que persévérer ne ferait qu'accentuer leur déception et retarder leur décision d'abandon.	

Conclusion :

Notre recherche s'attache à explorer l'échec de passage à l'acte entrepreneurial, en mettant particulièrement l'accent sur les étudiants-entrepreneurs, un domaine où la littérature existante présente une importante lacune. Notre objectif est de combler ce manque en apportant des contributions significatives à la compréhension de l'échec entrepreneurial au sein de cette population spécifique.

Dans le cadre de notre étude, nous avons également pris en considération des modèles existants qui identifient trois dimensions clés pour une compréhension complète de l'entrepreneuriat : le Contexte, les Ressources et les Motivations du fondateur. En adaptant ces modèles à la réalité des étudiants-entrepreneurs, nous avons développé un cadre analytique captivant pour examiner les échecs dans leur processus entrepreneurial.

De plus, nous avons élaboré une classification en huit catégories conceptuelles d'échec en intégrant trois approches distinctes : l'approche déterministe, qui attribue principalement l'échec à des facteurs externes liés à l'environnement entrepreneurial ; l'approche volontariste, qui met l'accent sur les erreurs et les compétences entrepreneuriales, notamment l'enseignement de l'entrepreneuriat ; et l'approche émotive, qui explore les aspects psychologiques de l'échec et le lien avec la déception personnelle de l'entrepreneur due à des attentes non réalisées. Pour aboutir à cette classification, nous avons combiné trois dimensions interconnectées : l'instabilité de l'environnement entrepreneurial (I), l'écart entre les compétences entrepreneuriales acquises grâce à l'enseignement de l'entrepreneuriat (E) et le niveau de déception ressenti par l'étudiant-entrepreneur (D). Cette typologie transcende la distinction classique entre "échec total" et "succès" en introduisant les notions d'"échec marginal" et d'"échec partiel".

Il est toutefois essentiel de noter que notre typologie présente certaines limites, car elle se focalise davantage sur une vue d'ensemble que sur l'évolution au fil du temps de notre cadre théorique d'analyse, ce qui la rend statique. De plus, il est impératif de procéder à une "validation descriptive" en examinant des cas concrets d'entrepreneurs ayant vécu une diversité d'expériences. Afin d'aller au-delà de cette validation descriptive, notre troisième chapitre présente un cadre méthodologique et épistémologique visant à explorer en profondeur les différentes dimensions et configurations conceptuelles du phénomène étudié, apportant ainsi un éclairage empirique sur l'échec dans le processus entrepreneurial.

Chapitre 3 : L'architecture épistémologique et méthodologique de la recherche

*« Qu'est-ce qu'être un « bon » chercheur en gestion aujourd'hui ?.....
Un « bon » chercheur n'est-il pas celui qui lors de son apprentissage découvre et surmonte
des épreuves typiquement associées à la réalisation d'une thèse de doctorat, telles que
l'écriture, le jugement, mais aussi le doute ? »*

Olivier Germain et Laurent Taskin

Introduction :

De plus en plus d'ouvrages spécifiques à la méthodologie de la recherche mettent l'accent sur l'importance de la conscience accordée à la définition et à la spécification des positions philosophiques et des postures épistémologiques appropriées dans les travaux de recherche, en général, et plus spécifiquement dans les travaux de recherche en entrepreneuriat.

Notre intérêt dans ce chapitre ne se porte pas sur la présentation d'un cours sur l'épistémologie ni de la méthodologie, mais plutôt sur une exposition claire de notre philosophie et de notre démarche scientifique de recherche. Cela confère de la pertinence aux connaissances que nous apportons.

Les analyses théoriques précédentes avaient pour objectif de proposer un cadre approprié pour la compréhension de l'échec du passage à l'acte entrepreneurial. La présente recherche intègre également un cadre adéquat pour une étude qualitative approfondie. C'est dans ce contexte que s'inscrit ce troisième chapitre, qui présente un guide d'analyse opérationnel ayant servi à accéder au terrain et à collecter les données.

Dans la conduite de l'étude qualitative, des entretiens ont d'abord été réalisés à titre exploratoire auprès d'experts, de témoins privilégiés et d'entrepreneurs reconnus par des observateurs externes, en situation d'échec. Ensuite, l'étude s'est focalisée sur l'examen de dix cas des étudiants-entrepreneurs ayant vécu des expériences variées d'échec dans leur passage à l'acte entrepreneurial. Afin de cerner les dimensions constitutives de l'échec entrepreneurial, l'étude qualitative s'est finalement consolidée par l'analyse de sept cartes cognitives.

Le chapitre est divisé en deux sections. Dans la première, nous exposons la posture épistémologique qui a guidé notre travail. Dans la deuxième, nous explicitons la démarche méthodologique mobilisée.

Section 1 : Le protocole de recherche : choix épistémologique

L'épistémologie est considérée comme une discipline qui permet de valider les savoirs théoriques dans la pratique scientifique (Wacheux, 1996).

En nous basant sur les travaux de Granger (1995, p. 45-48), la science se caractérise par trois principaux traits, à savoir : premièrement, la créativité de concepts pour décrire ou organiser des données à nos caprices. Deuxièmement, son seul objectif est la description, l'explication, la compréhension et indirectement l'action. Enfin, son intérêt permanent est la production des critères de validation publique.

Dans le domaine de la recherche en sciences de gestion, Thiétart et al. (2014) ont repris les éléments avancés par Granger (1995) pour expliquer l'importance de cette science. Elle englobe un rôle vaste et complexe en raison de la présence de l'élément humain (cognitif, émotionnel et représentationnel) dans son champ d'étude. Ainsi, selon Granger (1995), l'étendue et la diversité de cette science offrent aux chercheurs un domaine de questionnement inépuisable, allant des questions très concrètes aux plus ésotériques. Les sujets varient en fonction de leur thème : ils peuvent concerner l'étude d'un contenu (par exemple, la description des caractéristiques d'une organisation qui encourage l'innovation) ou l'analyse d'un processus (par exemple, la compréhension du processus décisionnel dans des situations de crise).

Ainsi, Wacheux (1996, p.38) a avancé que « Adopter une épistémologie, donc des guides pour l'action de recherche, permet de se démarquer des consultants, des dirigeants... [...]. Dans une logique de la découverte, ou dans une logique de la preuve, le chercheur réfléchit aux conditions de la formation de ses énoncés. »

Dans notre quête de validation scientifique et théorique des connaissances que nous cherchons à construire, nous justifions notre choix épistémologique qui a guidé notre recherche en tenant compte des différents paradigmes épistémologiques dans le domaine des sciences de gestion. Dans ce contexte, il nous semble plus pertinent de parler de « posture » plutôt que de « positionnement » épistémologique pour indiquer qu'un cadre théorique peut être à la fois positiviste sur certains aspects et constructiviste sur d'autres.

1. Une variété épistémologique dans les sciences de gestion :

L'épistémologie a été traditionnellement définie comme une « discipline philosophique » visant à établir les principes fondamentaux de la science Thiétart et al (2014). Cette définition,

conforme à celle de Soler (2000)²⁰, se caractérise par une approche normative, mais elle a évolué pour privilégier l'ouverture et la diversité des méthodes de production et de justification des connaissances. Dans cette perspective, Piaget (1967, p. 6) a décrit l'épistémologie comme « *l'étude de la constitution des connaissances valables* ».

Dans cette même vision, Thiétart et al (2014) ont convenu que la réflexion épistémologique peut se développer en se basant sur quatre dimensions essentielles : une dimension ontologique (interrogation sur la nature de la réalité à connaître), une dimension épistémologique (réflexion sur la nature des connaissances produites), une dimension méthodologique (détermination des méthodes de production et de justification des connaissances), et enfin une dimension axiologique (réflexion sur les valeurs associées à la connaissance).

1.1. L'épistémologie et la science de gestion :

En sciences de gestion, notre domaine de recherche, l'épistémologie est un sujet de discussion dynamique. Ainsi, David (1999) a associé cette discussion dans cette science à un ensemble de questions²¹. Dans son travail de 1999, David a également cité plusieurs études et recherches épistémologiques²² qu'il considère comme ayant apporté une contribution significative aux sciences de gestion.

De la même manière, Thiétart et al (2014) ont souligné que, bien que des chercheurs plus anciens aient encouragé l'exploration des grandes questions épistémologiques dans le domaine des sciences de l'organisation (Martinet, 1990 ; Le Moigne, 1995 ; Girod-Séville et Perret, 1999), peu d'études proposaient un panorama synthétique de ces questions. Aujourd'hui, la situation a évolué, et plusieurs travaux ont tenté de compléter les références permettant aux chercheurs de mieux appréhender les débats épistémologiques propres à notre discipline (Avenier et Gavard-Perret, 2012 ; Thiétart et al, 2014).

Thiétart et al (2014), dans leur recherche, définissent la réflexion épistémologique comme une pensée en constante évolution, alimentée par les problèmes concrets soulevés par la diversité des pratiques scientifiques contemporaines. Ces auteurs ont identifié les orientations ainsi que

²⁰ Cité dans thiétart et al (2014).

²¹ « *Ne serait-il qu'un art pratique, qui n'aurait de scientifique que ce qu'il emprunte à l'économie, à la sociologie, à la psychologie ou aux sciences cognitives ? Et n'y aurait-il de science que dans l'observation méthodique mais passive de l'action des gestionnaires ?* ». David (1999).

²² Principalement, nous trouvons Piaget (1970), Simon (1981), Checkland (1984), Argyris (1985), Hatchuel et Molet (1986), Le Moigne (in Martinet, 1990), Roy (1992), Koenig (1997), Cité dans David (1999).

les tensions épistémologiques adoptées par les principaux paradigmes épistémologiques utilisés en sciences de gestion (Voir le tableau).

Tableau 14 : Orientations et tensions épistémologiques

Orientations	Réalisme	Constructivisme
La question ontologique Qu'est-ce que la réalité ?	Essentialisme <-----> Non-essentialisme	
La question épistémique Qu'est-ce que la connaissance ?	Objectivisme <-----> Relativisme	
La question méthodologique Quels sont les critères de la connaissance valable ?	Correspondance <-----> Adéquation	
La question axiologique La connaissance est-elle sans effet ?	Autonomie <-----> Performativité	

Source : Selon Thiétart et al (2014)

Cependant, il serait opportun de fournir quelques définitions des paradigmes épistémologiques les plus reconnus et utilisés dans notre domaine de recherche, la science de gestion. Riopel (2005) a identifié cinq courants épistémologiques majeurs²³, en précisant leurs orientations pédagogiques et les principaux chercheurs associés à chaque courant. Nous les résumons dans le tableau ci-dessous :

Tableau 15 : Les principaux courants épistémologiques

	Définition du courant	Orientation pédagogique
Rationalisme (17e siècle)	La validation de toute connaissance est issue principalement du recours à la raison.	C'est la rationalisation qui détermine l'expérimentation
Empirisme (18e siècle)	La rationalisation est un déterminant de l'expérimentation	C'est l'expérimentation qui détermine de la rationalisation.
Positivisme (19e siècle)	La progression de la science est basée sur des faits mesurés : l'extraction des modèles est faite par un raisonnement inductif rigoureux. L'existence que de tout ce qui est directement mesurable.	La reconnaissance de la complémentarité de l'expérimentation et de la rationalisation. La progression de la science est faite par le recours à la démarche scientifique.

²³ Voir le tableau 'les courants épistémologiques' dans Riopel (2005), p.23

Constructivisme (20e siècle)	Les connaissances scientifiques comme les observations et les modèles sont des constructions subjectives qui ne donnent pas des informations sur la réalité.	L'importance de caractère arbitraire ou subjectif des modèles scientifiques pour la construction des connaissances.
Réalisme (20e siècle)	Le but des modèles scientifiques est de prédire quelques aspects d'une réalité objective et indépendante de l'observateur.	Il y a une différence entre les modèles construits par les scientifiques et la réalité indépendante des modèles. La réalité est présentée dans ces modèles par des approximations successives.

Source : Selon [Riopel \(2005\)](#)

Dans la recherche en science de gestion, les réflexions épistémologiques ont multiplié le recours aux théories de constructivisme. Les travaux d'[Avenier \(2011\)](#) s'inscrivent dans ce cadre. Dans ses recherches, elle a synthétisé les deux principaux paradigmes épistémologiques constructivistes, reposant sur des hypothèses distinctes et ayant été conceptuellement élaborés.

Ces deux principaux paradigmes épistémologiques constructivistes sont le paradigme épistémologique constructiviste radical/pragmatique ([Glaserfeld, 2001](#) ; [Le Moigne, 1995, 2001, 2002](#)) et le paradigme épistémologique constructiviste ([Guba et Lincoln, 1989, 1998](#)). Dans sa synthèse, [Avenier \(2011\)](#) s'est appuyée à la fois sur les travaux de [Guba et Lincoln \(1989, 1998\)](#), ainsi que sur ceux de [Le Moigne \(1995, 2001\)](#), tout en distinguant les hypothèses méthodologiques et les hypothèses épistémologiques (portant sur l'origine et la nature de la connaissance).

[Gavard-Perret et al. \(2012\)](#), ils ont identifié cinq paradigmes épistémologiques contemporains que nous allons décrire en détaillant les objectifs de chacun de ces paradigmes :

- **Le réalisme scientifique** (Hunt, 1990, 1991, 2008 ; Bunge, 1993)²⁴ : vise à acquérir et expliquer les phénomènes observables. Il repose sur une conception de la connaissance comme représentation.
- **Le réalisme critique** (Bhaskar, 1988)²⁵ : vise à mettre en évidence les mécanismes générateurs tout en expliquant leur mode de fonctionnement et d'activation. Il s'appuie sur une « *conception représentationnelle des mécanismes générateurs* ».

²⁴ Cité dans [Gavard-Perret et al. \(2012\)](#)

²⁵ Ibid

- **Le constructiviste pragmatique** (von Glasersfeld, 1988, 2001 ; Le Moigne (1995, 2001)²⁶ : vise à construire l'intelligibilité en se référant à l'expérience, avec une action intentionnelle. Il adopte une conception pragmatique de la connaissance.
- **L'interprétativisme** (Heidegger, 1962 ; Sandberg, 2005 ; Yanow, 2006)²⁷ : vise à comprendre les processus d'interprétation, de construction de sens, de communication et d'engagement dans les situations. Il adopte également une conception pragmatique.
- **Le constructivisme au sens de Guba et Lincoln** (Guba et Lincoln (1989, 1998)²⁸ : vise à comprendre les constructions de sens identifiées dans le phénomène observé. Il repose également sur une conception pragmatique de la connaissance.

Selon [Thiétart et al. \(2003\)](#), l'interprétativisme et le constructivisme partagent une approche similaire du statut de la connaissance et de la nature de la réalité. Ils mettent tous les deux l'accent sur la relation de dépendance entre le sujet et son objet d'étude, contrairement au positivisme qui suppose une indépendance entre le sujet et son objet d'étude. Dans cette optique, la connaissance produite est de nature à la fois objective et contextuelle dans le cas du positivisme, tandis qu'elle est subjective et contextuelle selon les paradigmes interprétativistes et constructivistes.

En ce qui concerne la nature de la réalité, le positivisme repose sur une hypothèse réaliste, tandis que l'interprétativisme et le constructivisme se basent sur une hypothèse relativiste. Dans la perspective positiviste, aucune interaction significative n'existe entre le sujet et l'objet, et la vision du monde social est relativement déterminée. En revanche, du point de vue interprétativiste et constructiviste, le sujet et l'objet sont interdépendants, ce qui entraîne une vision plus nuancée du monde social.

²⁶ Cité dans [Gavard-Perret et al. \(2012\)](#)

²⁷ Ibid

²⁸ Ibid

Tableau 16 : Positions épistémologiques des trois paradigmes : positiviste, interprétativiste et constructiviste

Les paradigmes Les questions épistémologiques	Le positivisme	L'interprétativisme	Le constructivisme
Quel est le statut de la connaissance ?	Hypothèse réaliste Il existe une essence propre à l'objet de la connaissance	Hypothèse relativiste L'essence de l'objet ne peut être atteinte (constructivisme modéré ou interprétativisme) ou n'existe pas (constructivisme radical)	
La nature de la « réalité »	Indépendance du sujet et de l'objet Hypothèse déterministe Le monde est fait de nécessités	Dépendance du sujet et de l'objet Hypothèse intentionnaliste Le monde est fait de possibilités	
Comment la connaissance est-elle engendrée ? Le chemin de la connaissance scientifique	La découverte Recherche formulée en termes de « pour quelles causes... » Statut privilégié de l'explication	L'interprétation Recherche formulée en termes de « pour quelles motivations des acteurs... » Statut privilégié de la compréhension	La construction Recherche formulée en termes de « pour quelles finalités... » Statut privilégié de la construction
Quelle est la valeur de la connaissance ? Les critères de validité	Vérifiabilité Confirmabilité Réfutabilité	Idiographie Empathie (révélatrice de l'expérience vécue par les acteurs)	Adéquation Enseignabilité

Source : *Thiéart et al. (2003, p.14-15)*

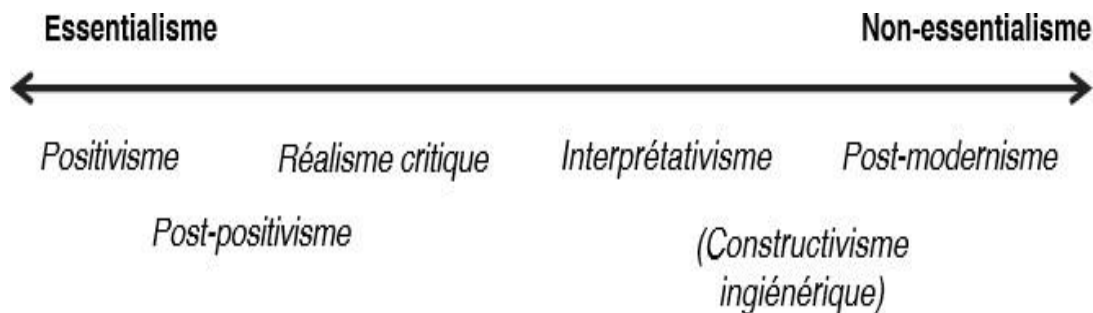
En analysant en profondeur les caractéristiques des paradigmes épistémologiques généraux tels qu'énoncés précédemment, nous pouvons discerner une distinction majeure entre le constructivisme et le positivisme d'un côté, et une similitude entre l'interprétativisme et le constructivisme de l'autre. Les réflexions fondamentales des positivistes (radicaux) reposent sur l'hypothèse ontologique que la réalité existe en soi-même et leur philosophie est claire. Par conséquent, pour le chercheur, la découverte de cette réalité est considérée comme indépendante du sujet d'observation.

Dans un autre cadre, les interprétativistes et les constructivistes fondent leurs réflexions sur l'hypothèse phénoménologique, qui remplace l'hypothèse ontologique ou de représentativité. Dans cette perspective, la réalité est multiple, ce qui s'oppose à l'objectivité et privilégie la subjectivité. La réalité n'est pas objective et préexistante, mais elle est appréhendée d'une

manière qui dépend de la conscience du sujet d'observation ou d'expérimentation. Ainsi, la réalité est dépendante de la conscience du sujet, ce qui amène ce dernier soit à la représenter (constructivisme modéré et interprétativisme) soit à la construire (constructivisme radical).

Thiétart et al. (2014) ont présenté les différents paradigmes épistémologiques sur un continuum allant d'une réponse essentialiste à une réponse non essentialiste à la question de la réalité. Cette représentation est reprise ci-dessous (figure 21).

Figure 21 : Conception du réel et paradigmes épistémologiques



Source : Thiétart et al., (2014)

1.2. L'épistémologie et l'entrepreneuriat :

Le domaine de la recherche en entrepreneuriat est de nature multidisciplinaire et pluraliste. Cette caractéristique se manifeste à travers les diverses théories et méthodes empruntées à l'économie, la psychologie, la sociologie, et d'autres disciplines (Burg et Romme, 2014).

Cependant, la recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat en tant que discipline universitaire est relativement récente et en plein essor. De nombreuses tentatives ont été faites pour développer un « paradigme de recherche » cohérent en entrepreneuriat (Davidsson, 2003 ; Katz et Gartner, 1988 ; Sarasvathy, 2001 ; Shane et Venkataraman, 2000 ; Shane, 2003 ; Stevenson et Jarillo, 1990). Toutefois, le paysage de la recherche en entrepreneuriat demeure largement marqué par sa nature multi-paradigmatique, avec des perspectives fondamentalement différentes sur la définition de l'entrepreneuriat, la formation des opportunités entrepreneuriales, les déterminants de la performance des nouvelles entreprises, etc. (Ireland et al., 2005 ; Leitch, Hill et Harrison, 2010 ; Zahra et Wright, 2011).

Cette situation engendre une confusion et une frustration répandues parmi les chercheurs en entrepreneuriat en raison du manque de convergence vers un paradigme unique et de la persistance de la confusion autour des définitions (Davidsson, 2008 ; Ireland et al., 2005). Il

est essentiel que la communauté scientifique, ainsi que toute personne intéressée par ce phénomène, comprennent et cible plus efficacement le domaine de l'entrepreneuriat.

En fait, le positionnement épistémologique permet d'adopter un angle de vue différent d'un même phénomène. Un exemple illustratif de cette divergence dans les questions paradigmatiques se trouve dans le débat entourant la détection et/ou la création d'opportunités entre Venkataraman et al., (2012) et Shane (2012).

Les réflexions de Shane (2012) et Venkataraman et al., (2012) sur le prix de la décennie AMR 2010 pour leur article « *La promesse de l'entrepreneuriat comme domaine de recherche* »²⁹, ont mis en évidence l'existence de différents positionnements épistémologiques, donc de différentes perspectives, entraînant ainsi des résultats et des connaissances divergents sur un même phénomène. Ces différences ne sont pas uniquement d'ordre académique, mais également d'ordre pratique. Ces divergences ne sont pas seulement d'ordre académique, mais également d'ordre pratique. Des perspectives fondamentalement différentes sur le phénomène de l'entrepreneuriat peuvent offrir une compréhension plus approfondie et plus holistique que toute perspective unique (Burg et Romme, 2014).

Burg et Romme (2014) ont engagé une discussion approfondie sur la diversité des approches ontologiques, épistémologiques et méthodologiques dans le domaine de l'entrepreneuriat. Dans leur article, ils ont utilisé des explications fondées sur la mise en évidence des mécanismes pour élaborer un cadre de synthèse de la recherche. Ce cadre intègre des modèles de résultats, des mécanismes et des conditions contextuelles, s'appuyant sur des travaux antérieurs de Pajunen (2008), de Gross (2009) et de Hedström et Ylikoski (2010)³⁰.

Burg et Romme (2014) ont synthétisé les trois principales « approches » de la recherche en entrepreneuriat, à savoir le positivisme, la narration et l'approche de conception (design mode), comme décrit dans le tableau suivant.

Tableau 17 : Les trois principaux « modes » de recherche en entrepreneuriat selon Burg et Romme (2014)

Le positivisme logique	La narration	Le mode de conception (design mode)
-La vision représente la connaissance. -Le traitement des	- La vision contribue activement à la construction de la connaissance.	- La base repose sur la notion de la science de l'artificiel d'Herbert Simon

²⁹ Shane et Venkataraman (2000)

³⁰ Ces travaux sont cités dans Grug et Romme (2014)

phénomènes entrepreneuriaux comme des objets empiriques avec des caractéristiques descriptives étudiées et définies depuis une perspective externe (Davidsson, 2008 ; Katz et Gartner, 1988). - L'accent est mis sur l'entrepreneur en tant qu'individu, ainsi que sur le contexte social et l'environnement institutionnel.	- L'établissement d'une connaissance objective est impossible, car toute connaissance est intrinsèquement liée à la manière dont les entrepreneurs et leurs diverses parties prenantes définissent et donnent du sens au terme en question (Cornelissen et Clarke, 2010 ; Leitch et al., 2010). - Les chercheurs adoptent une pensée imaginative, critique et réflexive (Chia, 1996 ; Gartner, 2007a, 2007b). - Ce type d'étude est généralement qualitatif.	(1996). -Le comportement entrepreneurial ainsi que ses conséquences sont considérés comme largement artificiels : ce sont des artefacts tangibles ou intangibles avec des propriétés descriptives ou fondamentales.
--	---	---

Adopté de Burg et Romme (2014)

Par conséquent, les trois modes de recherche décrits dans le tableau ci-dessus peuvent être positionnés comme des ressources complémentaires dans un corpus intégré de connaissances. Cela soulève la question de savoir comment les résultats de la recherche issus des modes positiviste, narratif et de conception peuvent être combinés pour former un ensemble cumulatif de connaissances sur l'entrepreneuriat (Burg et Romme, 2014).

En fait, un nombre important des études publiées dans des revues leaders ont opté pour une approche positiviste. Les premières recherches en entrepreneuriat reposaient traditionnellement sur des méthodes quantitatives fondées sur une épistémologie positiviste (Suddaby et al., 2015). Ces études mettaient l'accent sur le test des hypothèses, les statistiques

descriptives, ainsi que la validité interne (Coviello et Jones, 2004 ; Haber et Reichel, 2007 ; Hoskisson et al, 2011 ; Welter, 2011)³¹.

[Sarasvathy et Venkataraman \(2011\)](#) mettent l'accent sur la nécessité d'observer les comportements et les actions des entrepreneurs, puis d'extraire et de codifier les apports concrets des actions. Cela permettrait de développer des moyens et mécanismes pragmatiques qui pourraient ensuite être affinés par le travail expérimental ([Burg et Romme, 2014](#)).

Contrairement à un phénomène physique classique, l'entrepreneuriat est un phénomène multidimensionnel en mouvement. Il est donc très improbable de mettre au point un modèle mathématique pour le prédire ([Bruyat et Julien, 2001](#)).

Ainsi, la forte dépendance des études en entrepreneuriat vis-à-vis de la posture épistémologique positiviste a artificiellement restreint la recherche en entrepreneuriat ([Suddaby, 2014](#) ; [Suddaby et al., 2015](#)). Malgré la contribution de ces études, le champ de l'entrepreneuriat manque d'une théorie qui lui soit propre.

Selon [Avenier et schmit \(2008\)](#), le champ de l'entrepreneuriat a été structuré en trois périodes distinctes, telles que définies par Filon (1997, 1999)³². Ces trois périodes sont présentées dans le tableau suivant :

Tableau 18 : Les trois principales périodes de recherche dans le champ de l'entrepreneuriat

Première période	Deuxième période	Troisième période
- S'appuie sur les écrits fondateurs d'économistes tels que Cantillon, Say ou encore Schumpeter. - Est marqué par une vision plutôt orientée vers le libéralisme de l'entrepreneur, envisagée du point de vue rationnel de l'individu économique (Julien et Schmitt, 2008).	- Caractérisée par un tournant théorique mais non paradigmatique. - A débuté vers les années 1970, avec l'apparition d'une nouvelle orientation de recherche basée sur les sciences du comportement, particulièrement le behaviorisme. - L'interrogation centrale de ces études concerne « L'identité de l'entrepreneur », mettant en avant principalement la perspective managériale de l'entrepreneuriat.	- C'est au début des années 1990 qu'un changement d'orientation s'est produit, mettant l'accent sur les actions de l'entrepreneur : "Que fait l'entrepreneur ?". - Il s'agit davantage de s'intéresser à l'activité de l'entrepreneur, notamment à travers le processus entrepreneurial. - Les travaux pionniers dans cette approche sont principalement ceux de Gartner (1985), Bygrave et Hofer (1991), et plus

³¹ Cité dans [Burg et Romme \(2014\)](#)

³² Cité dans [Avenier et Schmit \(2008\)](#)

	- A négligé le lien entre l'entrepreneur et son environnement ainsi que les mécanismes mis en place pour entreprendre. Depuis ces travaux, les modèles ont joué un rôle considérable dans le champ de l'entrepreneuriat.	tardivement ceux de Hernandez (1999) et Fayolle (2004) .
--	--	--

Source : Adopté d'Avenier et Schmit (2008)

Le domaine de l'entrepreneuriat, caractérisé par l'intégration de la dimension humaine, du contexte et l'étude de phénomènes, est classé dans la science de l'artificiel de [Simon](#)³³ (1969, 1981, 1996, 2004)³⁴. Plusieurs articles, tels que celui de [Sarasvathy \(2003\)](#) et celui de [Venkataraman et al., \(2012\)](#), ont justifié la pertinence de ce modèle de science dans la recherche en entrepreneuriat ([Gavard-Perret et al., 2012](#)).

La notion de base de la science de l'artificiel repose sur l'idée que pratiquement tous les éléments de l'environnement témoignent de « *l'artifice humain* » ([Avenier et Schmit, 2008](#)). Le monde est considéré comme étant plus « *artificiel* » (façonné par l'homme) que naturel ([Avenier, 2019](#)). Le sens d'artificiel, dans ce contexte, signifie que les phénomènes artificiels, ou artefacts, sont le résultat de l'adaptation d'un système à son environnement en fonction de ses objectifs ou de ses intentions ([Simon, 1969](#)).

En fait, le recours à l'appellation 'sciences de l'artificiel' est générique pour différencier ce paradigme scientifique de celui des sciences naturelles classiques. Ainsi, il peut être mobilisé dans divers domaines tels que l'entrepreneuriat, la gestion, l'informatique, l'économie, l'éducation, etc.

Dans le même sens, [Gravard-Perret et al \(2012\)](#) précisent que l'intérêt du modèle des sciences de l'artificiel est qu'il s'adapte bien là où le modèle des sciences de la nature n'offre pas cette possibilité d'adaptation. La science d'artificiel représente un traitement à double-face d'une même chose. En fait, « ... *la science doit embrasser ces objets et ces phénomènes dans lesquels s'incarnent à la fois les intentions humaines et les lois naturelles [...].* » ([Simon, 1969](#), p.3). Une science de l'artificiel s'intéresse par l'étude d'artefacts, c'est-à-dire de phénomènes tels que les systèmes, les organisations, les situations qui dépendent des

³³ Herbert A. Simon (1916-2001) est un des grands penseurs du XXe siècle, Il a initialement conceptualisé le paradigme des sciences de l'artificiel dans les années 1960 et il a considérablement contribué à l'avancement et développement de différentes sciences humaines.

³⁴ Cité dans Gavard-Parret et al. (2012)

intentions humaines (Gravard-Perret et al, 2012 ; Avenier, 2019). Son objet porte sur la signalisation des pratiques représentatives et la mise en avant des interrelations complexes de plusieurs objectifs humains ainsi que le contrôle d'une manière naturelle pour élaborer des artefacts évolutifs qui fonctionnent dans des environnements tout aussi évolutifs. » (Avenier et Schmitt, 2008 ; Avenier, 2019).

Dans ce sens, Avenier (2019) explique que les sciences d'artificiels ont pour objectif principal de promouvoir la compréhension de comment les artefacts fonctionnent et évoluent dans leurs environnements, tout en contribuant à générer les connaissances essentielles pour concevoir et mettre en œuvre des artefacts évolutifs répondant à des spécifications précises.

Dans le domaine de la création d'entreprise, les sciences d'artificiel ont pour objectif de représenter les actions complexes de l'entrepreneur, avec ses multiples capacités, notamment la capacité de se fixer des objectifs et de tenter de les atteindre en prenant en compte les obstacles et les contraintes imposés par l'environnement.

En l'occurrence, grâce à la conceptualisation des sciences d'artificiel, nous pouvons appréhender le comportement des étudiants-entrepreneurs face aux différentes difficultés rencontrées pour créer et gérer des entreprises. En fait, « *[Les artefacts] sont adaptés aux buts et intentions humains. Ils sont ce qu'ils sont pour satisfaire nos désirs. (...) Lorsque nos buts changent, nos artefacts changent aussi – et réciproquement.* » (Simon, 1969, p.3). Simon ne défend pas que l'entrepreneur modèle directement l'organisation, mais plutôt que, au sein des organisations, le processus de prise de décision présente une structure dans laquelle différents niveaux sont relativement autonomes, ce qui permet à diverses contraintes d'influencer les décisions (Simon, 1964). Il est important de noter qu'il n'y a aucune garantie que les décisions finales seront optimales par rapport à l'objectif global de l'organisation (Simon, 1964). Cette perspective met en lumière la complexité et les défis intrinsèques à la prise de décision au sein des organisations.

En résumé, le paradigme positiviste classique est considéré comme une approche à éviter si nous souhaitons faire progresser le domaine de l'entrepreneuriat (Aldrich, 1992). Par ailleurs, le paradigme des sciences d'artificiel n'est pas limité à une exclusivité méthodologique ou épistémologique. Au contraire, le chercheur a la possibilité de mobiliser toute méthode vue pertinente (Avenier et Schmitt, 2008).

Le constructivisme, s'inscrivant aussi dans les sciences d'artificiel et profitant en plus du développement de la psychologie cognitive, offre des possibilités pour le futur de la recherche

en entrepreneuriat cognitive. Il permet effectivement d'explorer profondément les croyances enracinées ainsi que toute structure de croyance qui déterminent le raisonnement entrepreneurial et le rôle que cela joue dans la transformation des entrepreneurs en des experts et professionnels (Krueger, 2007). En effet, dans les recherches qui adoptent ce paradigme, l'objectif peut consister à développer une compréhension approfondie du monde, dans le but de fournir aux acteurs les moyens les plus efficaces, efficients et éclairés pour exercer leur influence (Martinet, 1990), voire même de "comprendre autant qu'agir pour mieux comprendre" (Le Moigne, 2007, p. 226).

La compréhension de l'entrepreneur est primordiale ainsi que l'influence des structures cognitives. Car, derrière une action entrepreneuriale, il y a des intentions entrepreneuriales ; derrière les intentions entrepreneuriales, il y a des attitudes entrepreneuriales ; derrière les attitudes entrepreneuriales, il existe de profondes structures cognitives ; en fin de compte, au cœur de ces structures cognitives profondes se cachent des croyances profondes (Krueger, 2007).

2. Adopter une posture épistémologique aménagée :

Dans notre recherche, nous nous concentrons sur un sujet peu étudié en France : l'échec de passage à l'acte entrepreneurial des étudiants-entrepreneurs. Donc, il représente l'objet de notre étude. Toutefois, ce phénomène s'est produit par le biais des acteurs qui sont l'entreprise en cours de création et l'entrepreneur lui-même. Donc, ils représentent les sujets de notre recherche.

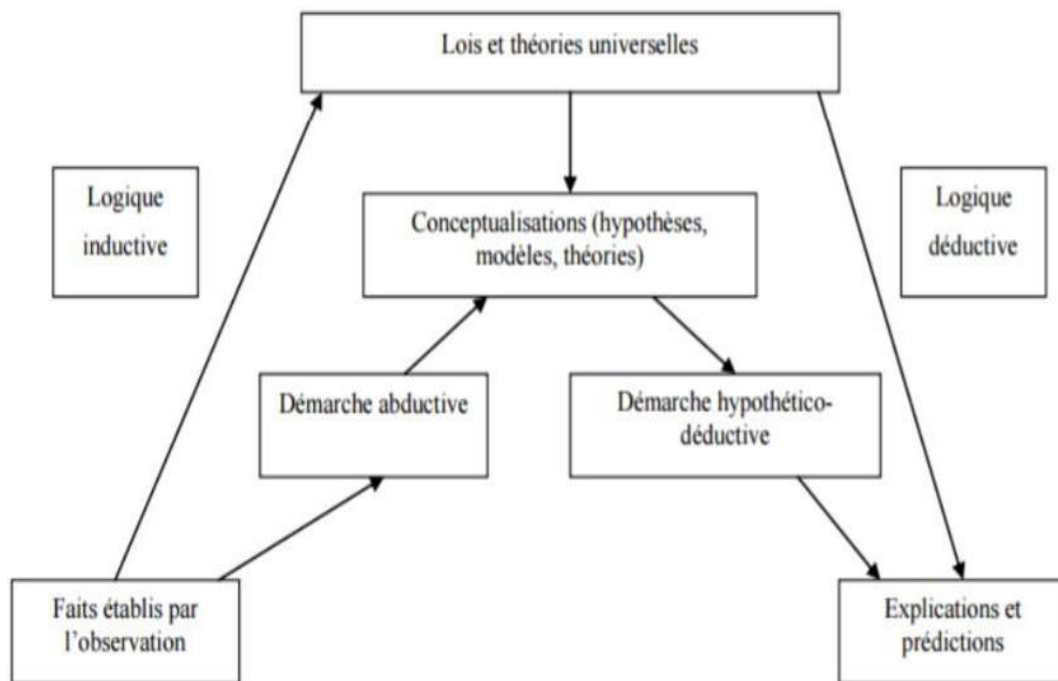
De plus, avant d'aborder notre positionnement épistémologique, il est crucial de préciser la nature de la connaissance que nous cherchons à produire ainsi que notre perspective sur la réalité. Il est important de noter que le simple choix d'une posture épistémologique ne suffit pas à garantir la production de connaissance. En effet, la production de connaissance est l'objectif principal de tout travail de recherche, et elle nécessite une série de choix réfléchis à cet égard (Thiétart et al, 2003).

Dans notre étude, nous nous concentrons sur un construit qui émerge des actions et des décisions des acteurs principaux, à savoir les "étudiants-entrepreneurs". Ils constituent un élément central de l'objet de notre recherche. Cependant, notre objectif est de produire une connaissance résultant de l'interaction entre les sujets étudiés et le chercheur.

Une fois que le chercheur a choisi sa posture épistémologique, il doit ensuite déterminer et justifier son mode de raisonnement afin d'assurer la production de connaissances. Traditionnellement, les chercheurs ont recours à trois démarches distinctes : déductive, inductive et abductive, chacune ayant sa propre approche (Cherkaoui et Haouata, 2017). Cependant, certains chercheurs considèrent logique de les considérer comme une boucle (David, 1999 ; Thiétart et al, 2003, 2014). Comme le souligne David, 1999) : « Cette boucle n'a pas besoin d'être parcourue intégralement par chaque chercheur ou au sein de chaque dispositif de recherche : il suffit qu'elle le soit collectivement dans la communauté scientifique » et plus précisément : « La plupart des raisonnements, et en particulier les raisonnements scientifiques, combinent les trois formes de raisonnement ».

Dans cette optique, Thiétart et al., (2003, 2014) proposent le schéma suivant pour expliquer les interactions et la complémentarité des modes de raisonnement dans le but unique de produire des connaissances.

Figure 22 : Les Modes de raisonnement et connaissance scientifique



Source : Thiétart et al. (2014, p. 82)

Dans le but d'enrichir la compréhension du phénomène de l'échec entrepreneurial, en mettant l'accent sur les "étudiants-entrepreneurs", nous optons pour l'approche de la complémentarité

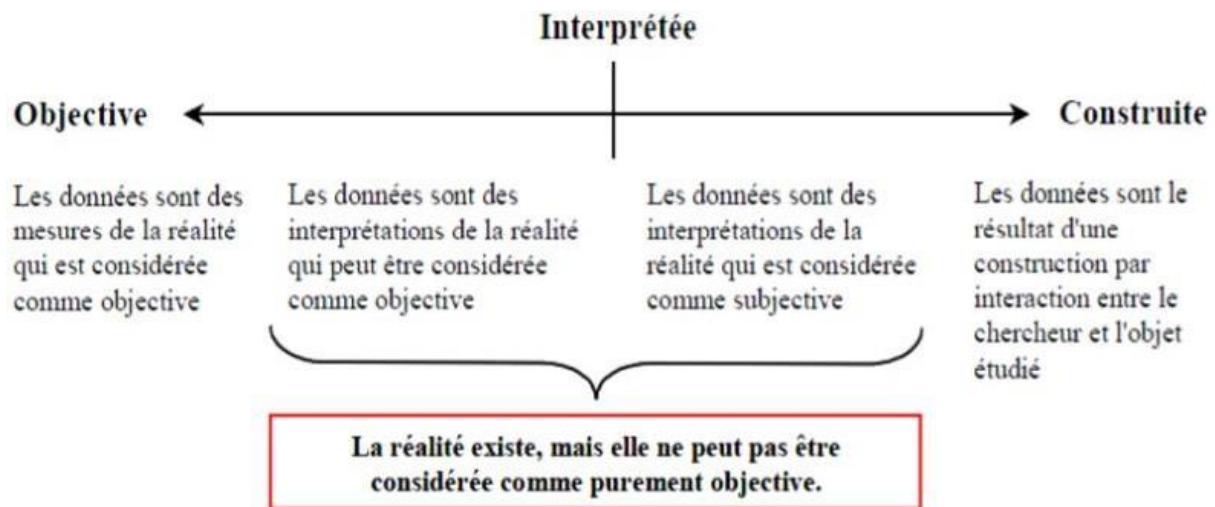
des trois modes de raisonnement mentionnés précédemment. Notre démarche intellectuelle combine la description des faits observés, les explications et les prédictions.

Le cheminement de nos idées est représenté ainsi par une combinaison entre la description des faits établis par l'observation, les explications et les prédictions. L'observation et la compréhension de certains comportements dans leur contexte et lieu nous permettent de leur fournir une explication. De même, l'établissement des explications préalables du phénomène étudié nous aide à prédire certains événements ou démarches. Nous commençons par observer et comprendre certains comportements dans leur contexte et leur environnement. Cette observation nous permet ensuite de fournir des explications pour ces comportements. De plus, en développant des explications préalables du phénomène que nous étudions, nous sommes en mesure de faire des prédictions sur certains événements ou actions futures.

Dans le cadre de notre recherche visant à construire une réalité autour de l'échec entrepreneurial, nous examinons à la fois les modèles théoriques et pratiques de l'échec entrepreneurial. Nous proposerons également une typologie spécifique de l'échec entrepreneurial pour les "étudiants-entrepreneurs" en France. De plus, nous décrirons les différents scénarios possibles de l'échec lors de la transition vers l'entrepreneuriat des "étudiants-entrepreneurs" en utilisant le modèle SMOCS de [Smida \(1992\)](#), qui offre une valeur opérationnelle pour les chercheurs et les praticiens.

En ce qui concerne les contributions visées dans notre recherche, il s'avère particulièrement difficile de garantir l'objectivité dans la collecte de données concernant les différentes situations d'échec entrepreneurial chez les étudiants-entrepreneurs, ainsi que l'indépendance équivalente du chercheur et du répondant. Ces principes forment la base de la logique des positivistes radicaux. Cependant, la complexité de maintenir la neutralité et l'objectivité du chercheur par rapport aux données collectées nous conduit à exclure l'inscription de notre recherche dans le cadre d'un paradigme positiviste. En réalité, la détermination du statut des données est étroitement liée à la perception de la réalité ([Mbengue et Vandangeon-Derumez, 1999](#)).

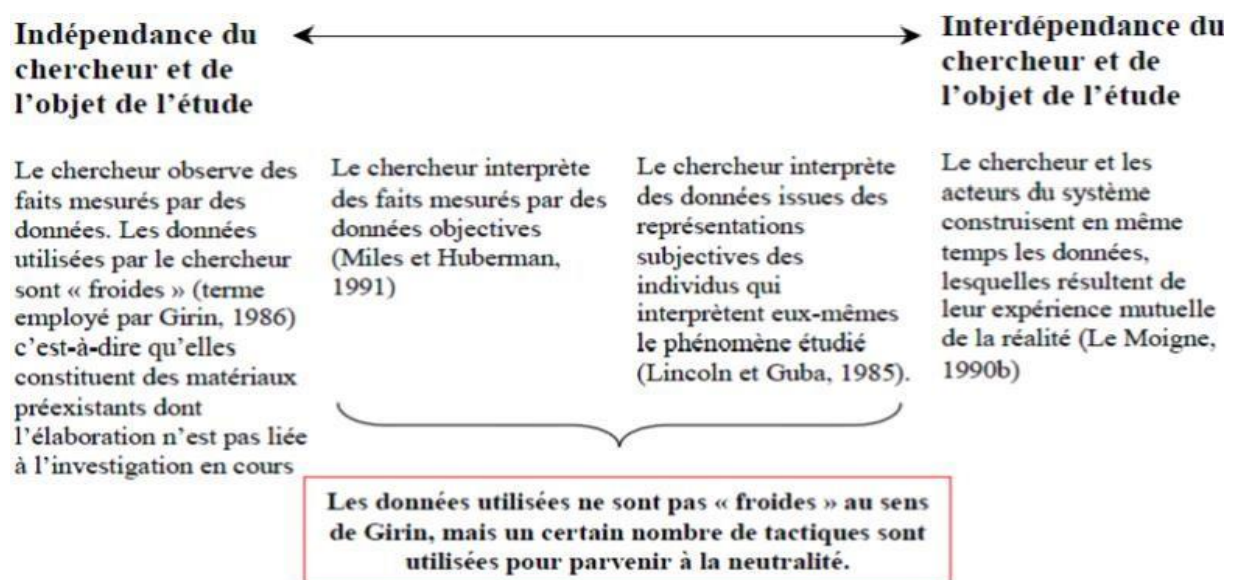
Figure 23 : La nature de la réalité



Source : Adapté de Mbengue et Vandangeon-Derumez (1999, p.5)

D'une manière ou d'une autre, le chercheur peut exercer une influence sur les réponses des répondants, car il fait intervenir, que ce soit intentionnellement ou non, sa vision, ses pensées, ses réflexions, et ainsi de suite, notamment lors de la préparation des questions (cf. Figure).

Figure 24 : La nature du lien sujet/objet



Source : Adapté de Mbengue et Vandangeon-Derumez (1999, p.5)

Dans le même ordre d'idées, [Pourtois et Desmet \(1988\)](#) soutiennent que l'objectivité des données fait également défaut du côté du répondant, car celui-ci construit sa propre vision et

représentation de l'objectif de l'étude, ce qui le pousse à formuler des réponses en fonction d'une réflexion basée sur l'utilisation ultérieure de ses réponses, et qui ne reflètent pas nécessairement sa pensée réelle.

Ainsi, notre étude s'inscrit précisément dans la continuité de cette observation. Évidemment, le cadre de notre recherche, portant sur les « scénarios de l'échec dans le passage à l'acte entrepreneurial des étudiants-entrepreneurs », ainsi que ses dimensions et ses éléments, résultent d'une étude menée auprès des étudiants-entrepreneurs au moyen d'une série d'entretiens semi-directifs. Par conséquent, notre subjectivité est inévitablement présente lors de la sélection des éléments de notre recherche. De plus, une part significative de notre étude repose sur les attitudes, les aptitudes, les réflexions, ainsi qu'un ensemble d'éléments perceptuels tels que les attentes, la motivation, l'implication, les perceptions, et bien d'autres encore.

Ainsi, nous affirmons que les données utilisées dans notre recherche ne sont pas 'froides' (Emin, 2003). Dans notre raisonnement, la réalité dépend à la fois de l'interprétation faite de l'objet de la recherche par le répondant, mais aussi de notre interprétation du phénomène de notre étude. Dans ce travail de recherche, nous ne cherchons pas à valider empiriquement un modèle théorique, mais plutôt à proposer une nouvelle interprétation émergente de l'observation empirique et de l'analyse théorique.

Plusieurs chercheurs en entrepreneuriat, et plus généralement en sciences de gestion, ont opté pour la combinaison d'approches paradigmatiques. À titre d'exemple de cette approche, nous citons la recherche réalisée par Lee (1991), qui a combiné le positivisme et l'interprétativisme dans le cadre d'une étude organisationnelle. Suivant la même logique, Miller (2005) a soutenu l'idée que la diversité des paradigmes et des méthodes constitue une source de richesse pour la compréhension des phénomènes. Le fait que ces différentes approches reposent sur des fondements ontologiques et épistémologiques variés contribue à créer une complémentarité des perspectives, ce qui, à son tour, offre un cadre propice à une meilleure compréhension (Gioia et Pitre, 1990).

Cependant, le chercheur ne devrait pas prendre précipitamment la décision de combiner différentes approches ou d'utiliser divers paradigmes et méthodes (Miller, 2005, p. 162). Concrètement, la forme définitive et la stabilisation d'un objet de recherche ne se concrétisent qu'à travers un processus d'ajustements itératifs entre ces différents éléments (Giordano et Jolibert, 2012). Autrement dit, cette décision cruciale ne devrait être prise qu'à la fin de la

recherche, une fois que le chercheur a acquis une compréhension approfondie du phénomène étudié.

Conformément à la perspective adoptée par la majorité des chercheurs en entrepreneuriat, notre position épistémologique repose sur une approche hybride qui combine différents paradigmes. Cette approche est communément appelée '**position épistémologique aménagée**'. Dans cette optique, le chercheur emprunte « *des éléments aux différents paradigmes, se dotant ainsi de ce que l'on pourrait appeler une position épistémologique aménagée. Cette attitude d'aménagement des paradigmes rend encore plus nécessaire une réflexion épistémologique mettant en lumière les présupposés épistémologiques des chercheurs* » (Girod- Séville et Perret, 1999). En conséquence, nous considérons que la position aménagée s'avère être la plus appropriée pour notre recherche.

Dans notre travail de recherche, notre premier objectif est de comprendre l'échec du passage à l'acte entrepreneurial des étudiants-entrepreneurs en France, puis de proposer une typologie à ce sujet. Pour cela, nous partons de l'hypothèse selon laquelle ce concept est multidimensionnel. Dans notre étude, le phénomène de l'échec du passage à l'acte entrepreneurial est perçu comme un concept complexe, composé d'un ensemble d'éléments interreliés, dont la conceptualisation est basée sur la combinaison de ces éléments. Ainsi, nous nous intéressons à toutes les combinaisons possibles entre les différentes dimensions. Suivant cette suggestion du choix conceptuel, nous nous référons principalement au schéma '**Interprétativiste**' pour notre posture épistémologique. Bien que parfois assimilé au paradigme constructiviste (Guba et Lincoln, 1989), il est également classé, à d'autres moments, comme un troisième paradigme épistémologique (Girod-Séville et Perret, 1999).

Ayant pour objectif d'apporter une meilleure compréhension du phénomène étudié, il s'avère plus judicieux d'adopter une perspective « constructiviste », qui contribuera davantage à sa compréhension. Néanmoins, certaines de nos propositions reflètent en partie des aspects réalistes, ce qui nous renvoie à une épistémologie interprétativiste. Ainsi, nous chercherons à comprendre le réel avec une approche « interprétative ».

Après avoir introduit notre position épistémologique et donné un aperçu de la diversité des paradigmes dans la littérature, tout en expliquant la nature des connaissances que nous visons à développer et en clarifiant nos objectifs de recherche, nous abordons maintenant la deuxième phase de notre présentation. Dans cette étape, nous détaillons notre choix méthodologique pour le traitement des données et des connaissances, ainsi que le protocole d'accès au terrain que nous avons suivi.

Section 2 : L'orientation méthodologique de la recherche

Être attentif à la distinction faite par [Piaget](#)³⁵ entre l'épistémologie et la méthodologie donne la permission à un chercheur en entrepreneuriat désireux de fixer ses choix épistémologiques, ontologiques et aussi les finalités de ses recherches et d'inscrire ses travaux dans les approches et les paradigmes qui y répandent. Selon Feyerabend (1979)³⁶, dans ce cas, le chercheur a la possibilité d'utiliser les différentes méthodes de recherche, techniques de modélisation et aussi les techniques de collecte et de traitement d'information. De plus, il peut mobiliser l'ensemble des connaissances et des méthodes déjà établies, tout en respectant certaines conditions, à savoir : la transparence, l'éthique et la rigueur ([Avenier et Schmit, 2008](#)).

Les différents choix faits par le chercheur ainsi que son projet de connaissance conduisent au choix, à l'orientation et à la stratégie méthodologique à poursuivre. En fait, chaque recherche attribue et permet la liaison d'un ensemble d'étapes parfois répétitives et qui sont liées principalement à la finalité, à l'orientation et au cadre méthodologique de la recherche ([Thiéart et al, 2014](#) ; [Giordano et Jolibert, 2016](#)).

Bergadaà (2000)³⁷ a bien identifié les trois principaux pôles de la production de la recherche qui définissent le corps architectural, à savoir : le pôle ontologique (identification de la réalité), le pôle épistémologique (détermination de l'objet de recherche) et le pôle méthodologique (identification de mode d'appréhension).

1. La recherche qualitative : orientation méthodologique

Bien que la quantité de recherches qualitatives effectuées ait grimpé en flèche au cours des quarante dernières années, peu d'articles qualitatifs³⁸ finissent par être publiés dans des revues académiques de premier plan ([Avenier et Thoams, 2015](#)).

³⁵ Pour Piaget (1967), la méthodologie est perçue comme une composante essentielle, mais distincte, de l'épistémologie. Il a formulé la méthodologie comme l'étude de la manière dont les connaissances sont construites, tandis que l'épistémologie se concentre sur l'étude de la manière dont les connaissances valides sont établies.

³⁶ Cité par Avenier et Schmit (2008)

³⁷ Bergadaà (2000) : cours de méthodologie, Ecole doctorale de sciences de gestion n°275, Cité dans Emin (2003)

³⁸ Durant la période 2007-2014, 139 articles qualitatifs ont été publiés dans des revues prestigieuses dans le domaine de l'entrepreneuriat, à savoir le Journal of Business Venturing (JBV), Entrepreneurship Theory & Practice (ET&P) et Entrepreneurship and Regional Development (E&RD) (Hlady Rispal et Jouison-Laffitte, 2015)

La recherche en entrepreneuriat est excessivement dépendante des méthodes quantitatives, ce qui va à l'encontre de sa nature fondamentalement multidimensionnelle (Suddaby, 2014). Malgré l'accumulation considérable de connaissances résultant de l'utilisation des méthodes quantitatives, la recherche en l'entrepreneuriat peine encore à développer une théorie qui lui soit propre (Suddaby, 2014).

Une alternative à la recherche quantitative traditionnelle, positiviste, hypothético-déductive, est l'approche qualitative, qui est déjà largement utilisée dans divers domaines de recherche et qui prédomine dans la recherche anthropologique (Dana et Dana, 2005). Dans ce cadre, les chercheurs sont encouragés à l'adopter dans leurs travaux (Bruyat et Julien, 2001 ; Dana et Dana, 2005 ; Suddaby, 2014 ; Dana et Dumez, 2015) et ce, dans de nombreux paradigmes (Denzin et Lincoln 1994a). En fait, il existe une théorie et/ou un paradigme distincts pour la recherche qualitative (Mäkelä et Turcan, 2007).

Les méthodes qualitatives sont considérées comme essentielles et utiles dans le domaine de l'entrepreneuriat pour acquérir une compréhension approfondie des phénomènes étudiés (Eisenhardt, 1989 ; Zahra, 2007). Elles représentent le meilleur le plus efficace de générer des nouvelles théories spécifiques à l'entrepreneuriat fondées sur des données empiriques (Eisenhardt, 1989 ; Bruyat et Julien, 2001 ; Suddaby, 2014).

Pasquero³⁹ (1988, p.184) a suggéré que les chercheurs quantitativistes se laissent souvent emporter par des méthodes strictes, mais limitées, ainsi que par des hypothèses irréalistes. Une méthodologie hypothético-déductive impose les valeurs du chercheur, tandis qu'une approche holistique-inductive permet au chercheur d'être ouvert à toutes les données (Patton, 1982). Alors que les données qualitatives peuvent être transformées en codes quantitatifs pour une analyse statistique, la conversion de données quantitatives en descriptions qualitatives détaillées serait plus complexe (Dana et Dana, 2005).

Selon Mukamurera, et al., (2006), cette approche qualitative repose sur l'idée que la construction humaine reflète la réalité, en reconnaissant la subjectivité comme le cœur de la vie sociale, et en conceptualisant son objet à travers les actions et significations des acteurs. En fait, l'objectif de l'analyse qualitative est la compréhension des phénomènes humains et sociaux complexes en leur donnant du sens. Par ailleurs, sa contribution réside dans la présentation d'une démarche significative et cohérente pour reformuler, expliquer ou théoriser les expériences, les pratiques et les témoignages (Mucchielli, 1996 ; Paillé, 1996).

³⁹ Pasquero, J. (1988) 'Comparative research: the case for middle-range methodologies', *Research in Corporate Social Performance and Policy*, Vol. 10, pp.181–209., Cité dans Dana et Dana (2005)

Mukamurera et al. (2006) insistent sur l'importance de distinguer entre les données qualitatives, qui fournissent le matériau de l'analyse qualitative, et les méthodes de traitement de ces données, qui peuvent être quantitatives ou quasi qualitatives.

La recherche qualitative vise à comprendre les phénomènes étudiés, dans la tradition de Wilhelm Dilthey et Max Weber (Dana et Dumez, 2015). Dans cette même tradition, Popper (1976) a évoqué l'étude des actions, interactions, objectifs, espoirs et pensées. De ce fait, l'approche de la recherche qualitative se révèle utile pour démontrer et analyser les intentions, les discours, les actions et les interactions des acteurs en relation avec des objets et des sujets (Denzin, 1989), à partir de leur point de vue et du point de vue du chercheur, c'est-à-dire, elle consiste à décrire et à narrer (Dana et Dumez, 2015).

Par conséquent, la validation scientifique de la recherche qualitative est essentielle pour générer des connaissances. En fait, Savoie-Zajc (2006) intègre une approche qualitative-interprétative scientifiquement valide dans une démarche qui explore un sujet en partant de la perspective de l'acteur, en prenant en compte sa complexité et en cherchant à donner du sens à un phénomène, tout en tenant compte des différentes interactions de la personne. Il souligne que « *Une démarche 'scientifiquement valide' se veut être cohérente, non seulement sur le plan épistémologique, mais également sur les plans théorique et technique.* » (Savoie-Zajc, 2006).

Dans ce sens, Selon Patton (1999), la crédibilité de la recherche qualitative repose sur trois éléments indépendants, mais interconnectés :

- Des techniques et des méthodes rigoureuses de collecte de données de haute qualité, qui sont soigneusement analysées, en accordant une attention particulière aux problématiques de validité, de fiabilité et de triangulation ;
- La crédibilité du chercheur, qui dépend de son niveau de formation, de son expérience, de son parcours, de son statut, de sa performance antérieure et de la manière dont il se présente ;
- Les convictions philosophiques concernant la valeur de l'enquête qualitative.

Cependant, il est important de noter que dans le domaine de l'entrepreneuriat, les travaux de recherche qualitatifs demeurent relativement rares. Cela est surprenant compte tenu de l'utilité et de l'importance de la méthodologie qualitative pour comprendre les nouveaux phénomènes, notamment la création d'entreprises par des étudiants-entrepreneurs. Dans cette perspective, afin de contribuer à la théorie et d'obtenir une meilleure compréhension du phénomène, nous avons choisi d'opter pour une approche de recherche qualitative.

Ainsi, nous adoptons la définition suivante : « *La recherche qualitative au sens strict vise des objectifs de lecture et non pas des objectifs de mesure, cherchant plus à faire comprendre qu'à démontrer. Elle se situe au plan des phénomènes eux-mêmes, elle n'est pas centrée sur la forme du matériau à analyser. Enfin, dans cette approche, on ne tente pas d'objectiver les phénomènes vécus ou observés, on procède plutôt directement et de façon interprétative à leur reformulation/interprétation/théorisation.* » (Albert et Couture, 2013, p. 176)

Dana et Dana (2005) précisent que la méthodologie qualitative est basée sur l'observation personnelle des situations, des événements, des individus, des interactions et des transactions, ainsi que sur l'analyse des documents (y compris les données quantitatives) et des entretiens ouverts fournissant des témoignages approfondis, ainsi qu'une analyse approfondie du phénomène étudié (Hlady Rispal et Jouison-Laffitte, 2015).

Les données qualitatives incluent des descriptions approfondies (Geertz, 1973) ainsi que des citations directes des individus concernant leurs attitudes, croyances, pensées, intentions, actions et expériences (Dana et Dana, 2005). L'appel à la recherche qualitative est fait quand il y a le besoin d'écouter la voix intérieure et profonde des répondants, ainsi que pour donner vie aux expériences individuelles et partager leurs récits (Creswell, 2009).

Souvent, les chercheurs étudient les phénomènes dans leur environnement naturel, cherchant à donner un sens ou à interpréter leurs objets de recherche en fonction de la signification que les gens leur accordent (Denzin et Lincoln 1994a). Étant donné que le chercheur n'impose pas de catégories a priori ni d'hypothèses, mais tente plutôt de comprendre les phénomènes grâce à la recherche sur le terrain, de nouvelles questions doivent constamment être formulées. Selon Dana et Dana (2005), cela permet au chercheur d'acquérir une compréhension de l'environnement entrepreneurial ainsi que de l'entrepreneur en tant qu'individu. En revanche, l'approche qualitative exige une conception flexible qui évolue constamment (Dana et Dana, 2005).

Les méthodes qualitatives se fondent essentiellement sur l'utilisation de données qualitatives (Mäkelä et Turcan, 2007). D'une certaine manière, l'usage de données qualitatives peut être vu comme le fondement initial d'une démarche de recherche qualitative (Mäkelä et Turcan, 2007).

Les chercheurs en sciences sociales, notamment en sciences de l'éducation, ont de plus en plus recours à ce type de recherche pour étudier les phénomènes sociaux, tandis qu'en sciences de gestion, son utilisation est légèrement moins répandue (Albert et Couture, 2013).

Par ailleurs, la recherche qualitative a pour objectif de décrire et de raconter (Abell 2004, Dumez et Jeunemaitre, 2006 ; Dumez, 2010). En fait, la description et la narration doivent être considérées comme des méthodes scientifiques objectives et sujettes à la critique (Dana et dumez, 2015). Comme l'a souligné Popper (1956), l'intérêt de l'histoire ne se limite pas à l'explication des événements particuliers, mais englobe également la description. D'ailleurs, parmi les tâches les plus importantes figure la description détaillée des événements intéressants, y compris les aspects qui ne sont pas expliqués causalement (Dana et Dumez, 2015).

2. Nouvelles techniques mobilisées dans les recherches qualitatives en Entrepreneuriat :

Selon Henry et al (2015), les méthodologies qualitatives sont basées sur diverses techniques telles que l'analyse narrative, l'analyse de discours, le récit de vie, l'étude de cas approfondie, l'étude ethnographique et l'approche phénoménologique avec des interviews en profondeur. Nous cherchons donc à mieux comprendre ces nouvelles techniques mobilisées dans les recherches qualitatives en entrepreneuriat.

2.1. La phénoménologie en entrepreneuriat :

En revenant à l'histoire, la phénoménologie a émergé comme une critique du positivisme (Anosike et al., 2012). Berglund (2015) la présente comme une approche méthodologique alternative située entre l'approche cognitive et l'approche discursive, qui sont courantes dans le domaine de l'entrepreneuriat. Selon Anosike et al. (2012), la phénoménologie englobe une philosophie, un paradigme de recherche, une méthodologie, et est typiquement associée à la recherche qualitative.

Dans le même ordre d'idées, Berglund (2015) précise que la phénoménologie constitue une méthodologie efficace de la production théorique, venant ainsi enrichir les théories existantes qui sont souvent normatives et axées sur la structure. Elle se caractérise par son potentiel pour explorer et enrichir les concepts théoriques établis (Berglund, 2007). Par conséquent, selon Berglund (2007), l'objectif des méthodes phénoménologiques est d'étudier la signification des phénomènes et les expériences individuelles dans une situation spécifique, et d'essayer de saisir et de communiquer ces significations de manière compréhensive et claire.

En phénoménologie, l'objectif principal est de comprendre de manière exhaustive le sens et la profondeur des expériences vécues par les individus en fonction de leurs propres attributions.

Dans le domaine de l'entrepreneuriat, certains auteurs (Berglund, 2007, 2015 ; Cope, 2005, 2011) ont adapté la philosophie phénoménologique ainsi que sa méthodologie pour enrichir et développer ce champ. Par exemple, Cope, dans ses travaux de 2005 et 2011, a démontré l'importance de la phénoménologie grâce à ses interviews non structurés et approfondies.

En fait, l'avantage de l'utilisation des approches phénoménologiques pour étudier l'entrepreneuriat réside dans la capacité à saisir la richesse des expériences vécues par les entrepreneurs, en cherchant à les élucider et à les apprécier plutôt qu'à les minimiser ou à les traiter comme anomalies, y compris les paradoxes et les conflits (Berglund, 2015, p.480).

Ainsi, la phénoménologie apparaît comme une méthodologie appropriée à adopter dans le cadre de cette thèse pour étudier l'échec entrepreneurial. Cela rappelle que l'entrepreneuriat est un phénomène multidimensionnel, et que les entrepreneurs sont influencés par divers éléments de leur environnement.

2.2. La méthode des récits de vie

En sciences de gestion, cette méthode présente une certaine originalité par rapport aux approches plus classiques et couramment utilisées telles que les études de cas, les méthodes comparatives, la recherche expérimentale, la simulation, la recherche action, etc. (Sanséau, 2005, p. 34).

En France, la méthode de récit de vie a connu un succès et un développement significatifs (Bertaux, 2016). L'introduction de l'expression « *récit de vie* » remonte à environ quarante ans, dans les années 1970 (Bertaux, 1997). Les chercheurs ont adopté cette expression pour remplacer celle d'« *histoires de vie* » (Bertaux, 2016) qui suscitait une ambiguïté dans la distinction entre l'histoire telle que vécue par la personne et la narration qu'elle faisait pour répondre aux questions du chercheur (Bertaux, 1997). Selon Bertaux (2016), cette différenciation revêt une grande importance et est qualifiée d'« essentielle ».

Une autre dénomination attribuée à cette méthode est la « *méthode biographique* ». Dans ce cadre, Wacheux (1996) a souligné que c'est l'acteur lui-même qui analyse les événements qu'il a vécus en répondant aux questions du chercheur, tout en conservant la liberté de formuler les faits et de les interpréter.

En fait, le but de cette approche basée sur les récits est de «... *étudier un fragment de la réalité sociale historique (un objet social) et de comprendre comment il se transforme à travers les rapports sociaux, les mécanismes, les processus et les logiques d'action qui le*

caractérisent. (...) De plus, le recours aux récits de vie permet d'introduire une dimension diachronique autorisant la mise en lumière de logiques d'action dans leur développement biographique ainsi que les configurations de rapports sociaux dans leur évolution historique.
» (Sanséau, 2005, p. 39).

Belghiti-Mahut et al. (2016, p. 80) considèrent la méthode des récits de vie comme une méthode permettant d'accéder à la réalité et particulièrement adaptée aux phases exploratoires dans des domaines peu ou pas encore étudiés. Malgré cet avantage, cette méthode demeure peu courante en sciences de gestion (Sanséau, 2005).

Selon Bertaux (2016), le récit de vie émerge d'une forme particulière d'entretien, l'entretien narratif ⁴⁰. Les répondants racontent leur propre histoire à partir de leurs expériences de vie, illustrant ainsi le phénomène étudié. Dans notre étude, nous nous concentrons sur l'échec de passage à l'acte entrepreneurial des « étudiants-entrepreneurs ».

Hernandez (2001) et Bertaux (2005) identifient trois fonctions distinctes des récits de vie : la fonction exploratoire, la fonction analytique et la fonction expressive. La première fonction est liée à la phase initiale de la recherche. Elle permet de développer une connaissance approfondie du terrain, de repérer les phénomènes et les processus à étudier. La deuxième fonction permet au chercheur de mettre en avant les phénomènes d'étude en guidant les témoignages des sujets étudiés. La troisième fonction aide le chercheur à élaborer un modèle représentatif en atteignant un point de saturation dans les données.

2.3. La construction d'une typologie :

Dans le cadre de la recherche qualitative, qui vise à utiliser et produire des résultats généralisables à partir de diverses situations étudiées, l'utilisation de typologies est courante (Dana et Dumez, 2015). Les typologies sont des cadres conceptuels organisés comme des outils potentiels pour aider les chercheurs (les analystes) à classer les comportements humains (Dana et Dumez, 2015 ; Schnitzler, et al, 2014).

Elman (2005) distingue trois catégories de typologies : les typologies descriptives, les typologies de classification et les typologies explicatives. Dans la recherche qualitative, ces

⁴⁰ C'est un outil dans l'approche narrative. Le recours à cette approche par les chercheurs en entrepreneuriat est fait pour comprendre les relations processuelles ainsi que le contexte dans lequel elles sont ancrées (Dawson et Hjorth, 2012 ; Hjorth et al., 2015). En effet, en plus de l'importance de cette méthode pour mieux comprendre l'identité de l'entrepreneur – l'auto-identification présume une narration et une histoire personnelle racontée par l'individu lui-même.

typologies peuvent jouer différents rôles à différents stades (Dana et Dumez, 2015). Initialement, une typologie descriptive aide à orienter la recherche. Ensuite, une typologie de classification peut faciliter la sélection de cas divers à étudier. Enfin, l'utilisation d'une typologie explicative fournit un cadre pour une discussion théorique (Elman, 2005). Dana et Dumez (2015) ajoutent une quatrième typologie, qu'ils appellent la typologie exploratoire. Pour eux, le jeu typologique repose sur deux mouvements possibles : l'extension et la compression de l'espace des propriétés.

La construction des typologies peut être utile dans la phase initiale d'un grand projet de recherche, notamment pour réfléchir au choix d'un petit échantillon de cas pertinents (Dana, Dumez, 2015). Dans le même ordre, George et Bennett (2005, p.240) notent que, à ce stade, la recherche peut revêtir un caractère exploratoire, s'appuyant sur l'expérience des premières études de cas pour évaluer, affiner et éventuellement ajuster le cadre théorique.

Selon Dana et Dumez (2015), ce processus tend naturellement à produire des typologies en fonctions de contextes différenciés. Les typologies mettent en évidence des contextes concrets d'actions et d'interactions. Selon le contexte, une même proposition peut être vraie ou non, ce qui peut être déterminé par un changement de la valeur de vérité pour une proposition, comme c'est le cas avec la pratique ou la parole (DeRose, 1992).

Les typologies permettent de mettre en lumière de nouveaux éléments, tout en évitant le risque de circularité⁴¹ (Dumez, 2013), en explorant les données à la recherche de théories (Dana et Dumez, 2015). Les avantages théoriques des typologies ont été résumés par Bailey (1994, p. 233), notamment la capacité à traiter des processus complexes sans simplification inutile, la clarification des similitudes et des différences entre les cas pour faciliter les comparaisons, la fourniture d'un inventaire complet de tous les types de cas possibles, et la mise en évidence des zones où aucun cas observé ne correspond encore (les quadrants vides).

2.4. L'analyse de contenu :

L'émergence de cette méthode qualitative, appelée en anglais « *discourse analysis* », remonte aux années 1960 (Maingueneau, 2012), et depuis lors, elle s'est répandue en France. Cette méthode est définie comme un outil de traitement des matériaux linguistiques reposant sur un

⁴¹ Selon Dumez (2012) « *Le risque de circularité (Bamford, 1993) qui consiste à ne voir dans le matériau empirique que ce qui confirme une théorie. Ce risque menace toute recherche qualitative, si rigoureux que puisse sembler le dispositif de recherche mis en place.* » Dumez (2013) explique « *Ce risque existe dans toute démarche scientifique, mais il est d'autant plus élevé dans le cas de la recherche qualitative ou compréhensive que le matériau recueilli dans ce type de démarche est riche et hétérogène (YIN, 2008) et qu'il est donc toujours facile de trouver tel ou tel fait qui vienne conforter telle ou telle théorie* ».

ensemble des techniques hétérogènes (Henry et Moscovici, 1968). La collecte de ces matériaux est réalisée à travers des enquêtes ou des interviews, ainsi que par la collecte de données dites « naturelles » (récits, discours, témoignages, ouvrages, articles, etc.) centralisées pour la recherche. En effet, selon Henry et Moscovici (1968), « *Tout ce qui est dit ou écrit est susceptible d'être soumis à une analyse de contenu.* ».

Wanlin (2007) la décrit comme le raffinement et l'amélioration constante d'un « *ensemble d'instruments méthodologiques* » appliqués à différents « *discours* ». Les fondements de cette analyse reposent sur la déduction et l'inférence (Wanlin .2007)

Cette méthode d'analyse est considérée comme une méthode qualitative multidisciplinaire⁴² ayant pour objectif d'analyser une histoire de point de vue de la personne qui l'a vécue (Rouatbi, 2018). Dans le même esprit, Velmuradova (2004) précise que le principe de l'analyse de contenu réside dans la révélation des centres d'intérêts et des préoccupations des auteurs de discours en repérant différentes unités (telles que des mots, expressions, phrases et/ ou paragraphes) qui se répètent.

Wanlin (2007) a identifié les phases chronologiques de l'organisation de l'analyse de contenu, à savoir la préanalyse, l'exploitation du matériel, le traitement, l'inférence et l'interprétation des résultats. En fonction des unités d'analyse choisies par le chercheur, la découpe et l'organisation du texte suivent une méthodologie précise de codage (Velmuradova, 2004). La catégorisation et le comptage des unités d'analyse sont ensuite réalisés (Velmuradova, 2004).

Henry et Moscovici (1968, p. 39) expliquent les différentes étapes de cette analyse. Le processus débute par le repérage des mots ou des fragments de texte. Ensuite, ces éléments sont regroupés en groupes thématiques. L'étape suivante consiste à retenir uniquement les mots et les fragments jugés pertinents par rapport à l'attitude étudiée, c'est-à-dire en fonction de leur possible rattachement à une composante ou sous-composante de cette attitude. Enfin, on procède au comptage des éléments appartenant à chaque catégorie pour déterminer l'intensité de l'attitude selon les différentes composantes (Henry et Moscovici, 1968, p. 39).

Cette méthode d'analyse est couramment utilisée pour étudier et catégoriser les opinions, les croyances et les attitudes (Henry et Moscovici, 1968, p. 39). En effet, elle équilibre le besoin d'objectivité avec la richesse de la subjectivité dans le processus d'interprétation (Bardin, 1977).

⁴² Des concepts empruntés à la philosophie, la sociologie, la psychologie, la linguistique, la communication ou encore à l'histoire. Elle peut être mobilisée pour étudier par exemple le discours scientifique, religieux, politique ou artistique (Rouatbi,2018).

3. Le plan méthodologique de la recherche :

L'approche globale, la méthode de recherche et les outils de collecte et d'analyse des données sont présentées dans le cadre de cette étude afin d'apporter des réponses aux questions de recherche. Avoir une vision globale, utiliser une méthodologie appropriée, et proposer des résultats visant la compréhension, l'explication, la prédiction ou la transformation sont les fondements de tout travail de recherche (Allard-Poesi et Perret, 2014). Ce qui suit est une présentation et une justification des différentes options méthodologiques choisies pour cette étude empirique.

Notre stratégie de recherche se présente en quatre parties distinctes. **La première partie** consiste en une exploration préliminaire dont l'objectif est de faire émerger une représentation globale de l'échec de passage à l'acte entrepreneurial (l'abandon de l'acte entrepreneurial). Dans cette optique, nous avons mené 53 entretiens non directifs auprès de trois catégories d'interlocuteurs, à savoir les experts, les témoins privilégiés et les étudiants-entrepreneurs concernés par notre étude.

La deuxième partie de notre stratégie de recherche implique un approfondissement de notre compréhension du phénomène, grâce à des entretiens plus directifs réalisés auprès de dix-huit étudiants-entrepreneurs reconnus comme ayant connu une situation d'échec de passage à l'acte entrepreneurial, selon les témoins privilégiés.

La troisième partie de notre recherche est consacrée à l'exploration des multiples configurations de l'échec de passage à l'acte entrepreneurial. Pour cela, l'analyse qualitative s'est recentrée sur l'étude approfondie de dix cas d'échec (Chapitre 4).

Enfin, notre **quatrième partie** vise à cerner les dimensions et les composantes constitutives du phénomène étudié. Cette exploration qualitative se matérialise par l'étude de sept cartes cognitives d'étudiants-entrepreneurs ayant vécu diverses expériences d'échec (Chapitre 5).

3.1. Pour étudier des phénomènes complexes, l'étude de cas est une solution :

L'étude de cas est une approche méthodologique qui permet au chercheur d'approfondir, d'apprendre sa compréhension en examinant ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas (Corcoran et al., 2004 ; Barlatier, 2018). Elle est également considérée comme une méthode de recherche généralement associée à des techniques qualitatives (Albarelli, 2011, p. 15). En effet, une étude de cas peut intégrer divers modèles de recherche, méthodes de collecte de

données (entretiens, enquête par questionnaires, observation directe, et analyse de contenu) (Corcoran et al., 2004 ; Albero et Poteaux 2010), d'orientations épistémologiques (positiviste, socio-constructiviste, interprétativiste) (Barlatier, 2018) et de perspectives disciplinaires (Corcoran et al., 2004).

La notion d'étude de cas être utilisée de différentes manières dans une stratégie de recherche (Zoumba, 2018). Certaines recherches l'utilisent comme une méthode « *liminaire* » ou « *partielle* », complémentaire à d'autres méthodes, tandis que d'autres en font leur approche privilégiée (Hlady Rispal, 2002).

L'étude de cas consiste en un choix d'objet d'étude plutôt qu'en une décision méthodologique (Stake, 1994 ; David 2005). En pratique, un « cas » peut englober une personne, un groupe de personnes, une organisation, un processus ou un système social (Barlatier, 2018, Cepeda et Martin, 2005). Benbasat et al. (1987, p. 370) déclarent qu'« *une étude de cas examine un phénomène dans son milieu naturel, en utilisant plusieurs méthodes de collecte de données pour recueillir des informations auprès d'une ou de quelques entités (personnes, groupes ou organisations)* ».

La littérature sur l'étude de cas présente une variété de concepts et de définitions. Pour Hlady Rispal (2002, p.55), c'est une stratégie privilégiée de recherche qui « *visé alors la compréhension d'une ou plusieurs situations de gestion dans l'espace et dans le temps des processus qu'elle veut connaître* »

Selon Musca (2006), l'étude de cas est considérée comme une stratégie de recherche visant à explorer des phénomènes complexes et/ou peu connus afin d'enrichir les connaissances et de générer des idées solides, dans une perspective de génération de théorie (Eisenhardt, 1989 ; Dougherty, 2002 ; Yin, 2003 ; Saunders et al., 2009 ; Bell et al., 2018). Ainsi, pour Barlatier (2018) l'analyse détaillée et approfondie d'un ensemble spécifique de sujets constitue une contribution significative de l'étude de cas.

Pour résumer, les raisons pour lesquelles la recherche par études de cas est une stratégie viable de recherche en gestion sont triples. Premièrement, le chercheur peut étudier la gestion dans un cadre naturel, se renseigner sur son état de l'art et générer des théories à partir de la pratique. Deuxièmement, la méthode des cas permet au chercheur de répondre aux questions du « *comment* » et du « *pourquoi* » afin de comprendre la nature et la complexité des processus en cours (Yin, 2003 ; 2009 ; Cepeda et Martin, 2005 ; Corcoran et al., 2004). Troisièmement, une approche d'étude de cas est un moyen approprié pour explorer des

domaines où les études de recherche sont restreintes, voire rares. (Yin, 2003 ; 2009 ; Cepeda et Martin, 2005 ; Albero, 2010).

Une étude de cas peut porter sur un cas unique ou sur plusieurs cas (Denzin & Lincoln, 2003). Yin (1984) distingue deux catégories couramment reconnues sous l'appellation « *études de cas uniques* » et « *études de cas multiples* ». En fait, il existe différents types⁴³ d'études de cas définis principalement par les travaux les plus renommés et les plus cités (Barlatier, 2018) sur la méthodologie de l'étude de cas, tels que ceux de Yin (1984, 2003, 2009) ou Stake (1994, 1995). Ces chercheurs ont développé des techniques et des recommandations qui ont été suivies par de nombreux autres chercheurs. Yin (2003,2009) a identifié trois types des études de cas : explicatives, descriptives et exploratoires. Quant à Stake (1995), il a distingué l'étude de cas intrinsèque, instrumentale et collective.

3.2. La démarche d'échantillonnage des cas :

L'échantillonnage est un processus de sélection d'un certain nombre d'individus dans une population principale pour étudier un problème et/ou un phénomène (Zoumba, 2018). Selon Royer et Zarlowsky (2014), il y a deux types d'échantillonnage. Tout d'abord, nous avons l'échantillonnage statistique, le plus utilisé dans les études quantitatives. Ensuite, l'échantillonnage théorique, qui est le plus fréquent dans les études qualitatives. Ce dernier type d'échantillonnage implique des choix réfléchis de la part des chercheurs. Lejeune (2019, p.31) le définit comme la découverte de « ... toutes les caractéristiques du phénomène à l'étude ainsi que toutes les articulations attestées afin, in fine, d'en proposer une schématisation intégrée. ».

Ce type d'échantillonnage représente un processus de collecte de données qui permet au chercheur de rassembler, coder, analyser ses données et de prendre une décision s'il est nécessaire de recueillir d'autres matériaux, ainsi que d'identifier où les trouver, dans le but de développer la théorie d'une manière progressive (Glaser et Strauss, 2010). Les cas choisis dans l'échantillon présentent un intérêt tant sur le plan scientifique qu'empirique (Hlady Rispal, 2002 ; Dumez, 2015). En d'autres termes, la sélection des cas est justifiée théoriquement en fonction de leur potentiel d'incidence sur le phénomène d'étude.

Dans le cadre d'une étude qualitative, il est généralement impossible de déterminer à l'avance la taille de l'échantillon, contrairement à l'échantillonnage statistique. Comme le souligne

⁴³ Pour plus des détails, voir l'article de Barlatier (2018)

Lejeune (2019) « *Contrairement à l'échantillonnage statistique, l'échantillonnage théorique ne permet pas d'anticiper, au départ, les personnes à rencontrer, les lieux d'observation ou leur nombre* ».

Par exemple, dans le cadre d'une recherche phénoménologique, Creswell (1998) recommande un maximum de 10 personnes interviewées pour une étude. Sur ce point, Glaser et Strauss (2010) précisent que l'échantillonnage théorique exige également la recherche de la variété et de la saturation théorique. Tant que des nouveaux éléments continuent à être découverts, le recueil d'informations continue jusqu'à ce que la saturation soit atteinte (Andréani et conchon, 2005). Lorsque la recherche, en particulier le recueil des données, atteint un niveau où il n'y a plus de nouveaux apprentissages et où les données collectées n'influencent pas les résultats, l'étude prend fin, et la taille de l'échantillon est considérée comme optimale.

L'intérêt principal de cette recherche n'est pas d'obtenir une généralisation. Notre objectif est de mieux comprendre les étudiants-entrepreneurs et d'avoir une vision plus claire de l'échec de passage à l'acte entrepreneurial. En suivant les principes des études de cas, nous avons opté pour un échantillonnage théorique qui repose sur le choix de « *cas riches en informations* » pour une étude approfondie (Patton, 1990, p.169). En effet, pour mieux comprendre les barrières et les défis auxquels sont confrontés les étudiants-entrepreneurs, il est plus judicieux d'étudier le phénomène de plus près en se rapprochant des individus concernés plutôt que de collecter des informations « *standardisées* » à partir d'un large échantillon. De plus, l'entrepreneuriat est un phénomène social qui est vécu de manière différente par les étudiants-entrepreneurs en fonction de leur environnement.

Pour ce faire, il est essentiel de définir les critères qui permettent d'atteindre, d'une part, l'objectif théorique (comprendre l'échec du passage à l'acte entrepreneurial chez les étudiants-entrepreneurs) et, d'autre part, d'assurer la diversité de l'échantillon. Le but est de recueillir le maximum d'informations en se basant sur des données et des cas riches et variés. Donc, le choix d'individus (des cas) différents revêt une grande importance, car nous supposons que ces individus ont des visions de la réalité qui peuvent être différentes, voire parfois contradictoires. En effet, chaque individu possède ses propres idées, valeurs, perceptions, croyances et représentations, ce qui favorise l'émergence d'une représentation qui se rapproche le plus de la « *réalité objective* » (Bertaux, 2005, p.28).

Afin d'avoir une représentation générale de l'échec du passage à l'acte entrepreneurial, nous avons mené des entretiens auprès de trois catégories d'interlocuteurs-acteurs. Van

Campenhoudt et al., (2017) précisent ces trois catégories, à savoir les spécialistes scientifiques, les témoins privilégiés et les acteurs directement concernés par l'étude (tableau)

Tableau 19 : Présentation de la diversité et la variété des d'interlocuteurs-acteurs

	Catégories des Spécialistes scientifiques	Catégories des témoins privilégiés	Catégories des acteurs concernés par l'étude
Compositions	- Enseignants-chercheurs : 8 - Fondateur PÉPITE France : 1	- Directeurs-Responsables Pépité et structure d'appui USPN : 5 - Responsables des structures de financement (banques, Associations, Administrations publiques, etc.) : 4 - Experts - Consultants : 4 - Entrepreneurs expérimentés : 6 - Personnes de l'entourage (amis, familles, etc) des « étudiants-entrepreneurs » ayant échoué : 7	Les « étudiants-entrepreneurs » qui ont vécu l'échec de passage à l'acte entrepreneurial
Nombre total des interviewés	9	26	18
Explication basée sur les recherches de Van	- Ce sont des interlocuteurs qualifiés par d'experts. - Ce sont les chercheurs académiques spécialisés dans l'entrepreneuriat (plus précisément dans des thématiques très proches du sujet d'études.) - Notre participation dans plusieurs	- Ce sont des interlocuteurs qui possèdent une bonne connaissance de la problématique. - Cette maîtrise de connaissance est expliquée par le biais de leur position, leurs actions ou leurs responsabilités mais aussi par le lien et le contact professionnel et/ou personnel qui existe avec les « étudiants-entrepreneurs » qui se trouvent dans une situation d'échec.	- Ce sont des interlocuteurs directement concernés par le sujet de l'étude. - Ainsi, nous avons interrogé 18 « étudiants-entrepreneurs » inscrits au PÉPITE de l'USPN reconnus par les témoins privilégiés, être dans une situation d'échec de passage à l'acte

Campenhoudt et al. (2017)	colloques et conférences⁴⁴, nous a donné l'occasion d'y accéder : - Avoir l'opportunité de présenter notre sujet de recherche dans ces événements scientifiques, nous a permis d'échanger avec les experts ouvertement et d'avoir un retour qui enrichit nos connaissances sur le sujet. - La collecte des données est élaborée auprès de cette catégorie sans mobilisation particulière d'une technique d'entretien.	- Pour cette catégorie d'interlocuteurs, nous avons par ailleurs interviewé des entrepreneurs expérimentés ainsi que des personnes proches (ami(e)s, frère, etc.) des entrepreneurs faillis. - La collecte des données est élaborée avec des entretiens, durant lesquels nous avons demandé leur témoignage.	entrepreneurial. - La collecte des données est basée sur des entrevues en profondeur en utilisant à la fois des entretiens non directifs et semi-directifs, auprès des 12 parmi les 18 interviewés.
----------------------------------	--	---	--

4. Les techniques de collecte des données :

La méthode multidimensionnelle utilisée dans cette étude repose sur la triangulation des données, ce qui nous a permis de discerner les principales dimensions du phénomène étudié, à savoir le passage à l'acte entrepreneurial des étudiants-entrepreneurs, et de consolider notre étude. L'utilisation de cette méthode permet une meilleure identification des connaissances et une clarification de nombreuses situations.

En parallèle de l'utilisation d'entretiens exploratoires (non-directifs) et d'entretiens semi-directifs, nous avons également mis en œuvre d'autres méthodes complémentaires, telles que l'observation et l'analyse de documents (internes et externes, les sites web, etc.) (Graue, 2015).

⁴⁴ Le10ème Congrès de l'Académie de L'Entrepreneuriat et de l'Innovation (AEI) ; Le 3ème colloque interdisciplinaire sur la défaillance d'entreprise ; 10th International Research Meeting in Business and Management (IRMBAM) ; Le Xe Congrès internationale de L'Association pour la Gestion des Connaissances dans la Société et les Organisations (AGeCSO)

4.1. Les entretiens profonds : non-directif/semi-directif

Selon [Allard-Poesi et al \(2003\)](#) et [Cossette \(2008\)](#), la plupart des études utilisant des cartes cognitives collectent des données à partir des entrevues en profondeur. Par conséquent, dans notre étude, l'entretien est choisi comme l'outil principal pour obtenir notre base de données. En fait, [Cossette \(2008\)](#) précise que cette méthode permet la détermination des concepts qui structurent la réalité d'un individu et les liens qu'il construit entre ces concepts.

Dans ce travail de recherche portant sur « *les déterminants de l'échec du passage à l'acte entrepreneurial des étudiants-entrepreneurs issus de PÉPITE en France* », l'entrevue revêt une importance capitale. En effet, il est très avantageux d'échanger, d'écouter et d'interroger personnellement ces étudiants-entrepreneurs en ayant un contact direct pour obtenir les informations les plus pertinentes.

Pour ce faire, nous avons opté pour deux types d'entretiens complémentaires. Tout d'abord, nous avons privilégié les entretiens exploratoires, également appelés non-directifs, ouverts. Ensuite, nous les avons renforcés par d'autres entretiens de type semi-directif, plus dirigés. Les entretiens de type « non-directif » reposent sur le principe selon lequel le chercheur ne pose à la personne questionnée qu'une seule question directe, intervenant ensuite uniquement pour encourager la personne interrogée à enrichir et approfondir ses réponses ([Duchesne, 2000](#)). [Mucchielli \(1994\)](#) précise que l'entretien « non-directif » se base sur l'expression libre des idées de l'interviewé en réponse à des questions précises portant sur un sujet, plutôt que sur ses réactions à ces questions. Dans ce contexte, cette méthode vise à recueillir à la fois les opinions des personnes interrogées et les éléments contextuels qui permettent de les comprendre ([Duchesne, 2000](#)).

Au départ, la question posée aux étudiants-entrepreneurs était la suivante : « *Pouvez-vous présenter votre parcours à partir du moment où vous avez eu l'idée/intention de créer votre propre entreprise ?* ».

À ce niveau, l'étudiant-entrepreneur est invité à présenter son parcours entrepreneurial ainsi que sa perception générale de l'entrepreneuriat et de son expérience entrepreneuriale. Il s'agit de permettre à notre interlocuteur d'exprimer librement ses pensées, idées, réflexions, opinions et expériences en entrepreneuriat. À cette phase de l'étude, nous avons donné toute liberté aux étudiants-entrepreneurs interrogés pour qu'ils s'expriment et racontent leur aventure entrepreneuriale. La thématique de notre recherche n'a pas été abordée lors de cette

phase des entretiens. Cependant, la difficulté dans la collecte des données se manifeste dans la partie qui concerne l'expérience de l'échec du passage à l'acte entrepreneurial.

En vue de compléter les éléments non traités liés à notre thème de recherche, de faire émerger les idées qui n'ont pas été exposées par les interviewés, et de renforcer nos entretiens non-directifs, nous avons eu recours à des entretiens semi-directifs en préparant un « guide d'entretien ». Ce guide nous a permis d'encadrer l'avancement et le développement de nos idées et de la discussion. Il nous a également donné l'occasion de reprendre certains sujets qui nous intriguaient. En d'autres termes, ce guide d'entretien est constitué de thèmes en cohérence avec notre problématique de recherche. L'entretien semi-directif présente une autre modalité importante de collecte des données, permettant d'interagir directement avec l'interviewé et de l'orienter vers le phénomène étudié sans pour autant influencer ou déterminer ses réponses.

En formulant les questions, nous avons évité d'utiliser le mot « échec » pour multiples raisons. Plusieurs chercheurs précisent que lorsqu'on pose une question directe à un entrepreneur sur 'l'échec', cela l'amène à évoquer principalement des facteurs externes plutôt des facteurs individuels (Cardon *et al.*, 2011). De plus, Pinfold (2001) souligne que généralement les entrepreneurs ont conscience des facteurs d'échec, mais ils préfèrent les attribuer à d'autres. En fait, les entrepreneurs ont souvent du mal à parler de leurs expériences d'échec, et même s'ils acceptent d'en parler, ils rencontrent souvent des difficultés à préciser les causes (Bruno et Leidecker, 1988). Pour éviter ces difficultés, nous avons fait appel à la théorie d'attribution de Heider (1958)⁴⁵.

En tenant compte du fait que les entrepreneurs attribuent généralement la réussite à des facteurs internes et l'échec à des facteurs externes (Roff *et al.*, 2004), nous avons posé plusieurs questions telles que : « Quels sont les facteurs qui ont freiné le développement et l'avancement de votre passage à l'acte entrepreneurial ? » ; « Quels sont les blocages rencontrés pour concrétiser vos aspirations et attentes initiales ? », etc., afin de ne pas limiter les réponses aux seuls facteurs externes.

Nous avons également jugé pertinent d'interroger l'étudiant-entrepreneur sur les causes d'échec d'autres étudiants-entrepreneurs. À cette fin, nous avons inclus dans le guide d'entretien des questions telles que : « Quels sont les problèmes rencontrés par les étudiants-

⁴⁵ Cité dans Khelil (2011) : la façon avec laquelle les personnes donnent des explications causales est traitée par cette théorie. Deux attributions identifiées à savoir : externe et interne. Lorsque la causalité est attribuée à des facteurs externes, c'est l'attribution externe. La personne ne contrôle pas leur choix. Inversement, dans le cas de l'attribution interne, la causalité est liée à des facteurs internes qui dépendent du contrôle de l'individu.

entrepreneurs ayant des difficultés dans leurs passages à l'acte entrepreneurial ? ; « Pourquoi certains étudiants-entrepreneurs n'arrivent-ils pas à concrétiser leur projet d'entreprise alors que d'autres réussissent ? ». La réponse à ce type de questions amène implicitement les étudiants-entrepreneurs à partager leur expérience d'échec en racontant les histoires des autres.

D'autres questions ont été posées à l'étudiant-entrepreneur, par exemple : « Pourquoi certains étudiants-entrepreneurs n'arrivent-ils pas à concrétiser leur projet d'entreprise alors que d'autres réussissent ? » ; « Que doivent-ils faire pour favoriser le succès de leur passage à l'acte entrepreneurial ? » ; « Quelles sont vos motivations pour la concrétisation de votre projet ? », etc.

Aussi, nous avons posé des questions visant à déterminer le profil de l'étudiant-entrepreneur, notamment son âge, son niveau et sa spécialité d'études, son statut, son niveau d'expérience, son contexte social et familial, etc. Nous avons également cherché à recueillir des informations sur les caractéristiques de son projet entrepreneurial, telles que le secteur d'activité, la forme juridique envisagée, le plan de création, la taille prévue, l'emplacement, etc. De plus, nous avons évalué le niveau de satisfaction de l'étudiant-entrepreneur concernant sa formation en entrepreneuriat et son expérience entrepreneuriale, entre autres aspects.

Les entretiens effectués ont eu une durée moyenne d'une heure et demie par personne. Après leur enregistrement, ils ont été transcrits intégralement afin de minimiser le risque de perte d'informations et de garantir un matériau fiable pour l'analyse et l'interprétation.

Nous avons choisi l'analyse de contenu comme méthode d'analyse des données collectées, en optant spécifiquement pour l'analyse thématique. Selon [Fallery et Rodhain \(2007\)](#), cette analyse s'avère pertinente pour interpréter le matériau recueilli. Dans ce sens, [Paillé et Mucchielli \(2016\)](#) ajoutent que cette méthode conduit « *systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus.* ».

Pour ce faire, nous avons effectué une double segmentation des différents entretiens menés, à savoir une segmentation primaire et une segmentation thématique. La segmentation primaire consiste à regrouper des parties de phrases ou des phrases qui mettent en lumière les dimensions constitutives de notre phénomène d'étude. La segmentation thématique permet ensuite de catégoriser les données de chaque segment primaire en un nombre limité de composantes, regroupant à leur tour des éléments conceptuels plus spécifiques ([Miles et al., 2014](#)).

La comparaison systématique des données de discours, d'une part, de chaque étudiant-entrepreneur, et d'autre part, entre le reste de l'échantillon, a été réalisée pour permettre une meilleure compréhension de l'échec du passage à l'acte entrepreneurial (Allard-Poesi, 2015).

Les discours des dix-huit étudiants-entrepreneurs interrogés contiennent un volume considérable d'informations, ce qui nous a permis de mieux appréhender l'échec du passage à l'acte entrepreneurial dans sa globalité. Dans une phase ultérieure, ces données ont été analysées en utilisant des cartes cognitives (Verstraete, 1998, Khelil, 2011) afin d'explorer les différentes configurations de ce phénomène ainsi que ses déterminants.

4.2. Les observations directes

Pour obtenir une représentation globale de l'échec de passage à l'acte des étudiants-entrepreneurs affiliés à PÉPITE, nous avons également collecté des données grâce à la méthode d'observation directe. Nous avons consigné nos observations et réflexions dans un bloc-notes lors de nos rencontres avec des experts, ainsi que lors de notre participation à une formation dispensée sur le site de notre étude, à savoir le PÉPITE de l'Université Sorbonne Paris Nord. Cette approche nous a permis de recueillir des informations à plusieurs reprises tout au long de notre étude.

À titre d'exemples concrets, nous citons quelques moments d'observations qui ont clairement constitué des sources importantes d'informations pour notre recherche.

- **Exemple 1 :** Lors de notre présence à une session de formation destinée aux étudiants inscrits à PÉPITE de l'Université Sorbonne Paris Nord (USPN), nous avons eu l'opportunité d'échanger avec les participants sur différents aspects du processus de création d'entreprise. De plus, nous avons observé attentivement les outils pédagogiques utilisés par le formateur et discuté avec lui du programme proposé ainsi que des profils des participants. Les données collectées à ce stade nous ont grandement aidés dans la sélection des étudiants qui seraient inclus dans notre étude.
- **Exemple 2 :** Lors d'une réunion de la commission recherche (CR) de l'Université Sorbonne Paris Nord (USPN), où nous représentons les doctorants ERASME, nous avons eu l'occasion de discuter avec le président de l'USPN au sujet de PÉPITE. Nous avons appris qu'il avait contribué à la création de ce programme au sein de l'université. Cette rencontre nous a permis de planifier un entretien avec le président de l'USPN pour discuter en profondeur du sujet de notre étude.

- **Exemple 3 :** J'ai été invitée par la direction de PÉPITE à participer à une visite du siège d'une grande entreprise, organisée par PÉPITE. Cette visite a fourni un contexte propice pour effectuer des observations qui ont enrichi nos connaissances et informations sur le contexte et la population étudiée dans notre étude.

4.3. Les documents internes et externes

Pour enrichir notre compréhension de la population étudiée dans notre étude, à savoir les étudiants-entrepreneurs, nous avons également entrepris l'examen de divers documents relatifs aux PÉPITEs et au statut des étudiants-entrepreneurs. Cette collecte documentaire nous a fourni une base solide pour mieux appréhender la mise en place des Pépites en France de manière générale, et plus spécifiquement au sein de l'Université Sorbonne Paris Nord.

À titre d'illustration, nous avons consulté divers rapports, notamment ceux rédigés par le fondateur de ce projet de 2010 jusqu'au 2019. Nous avons également eu accès à des statistiques relatives à la mise en place du programme Pépites ainsi que son évolution, disponibles dans des rapports tels que le « Rapport PÉPITE 2018 ». De plus, nous avons consulté le site officiel de PÉPITEs France, ainsi que le site du ministère de l'Enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation, qui contiennent des informations pertinentes sur le sujet. Ces rapports statistiques comportent une analyse détaillée, incluant des chiffres et des graphiques explicatifs, de l'activité des PÉPITEs en France.

Par ailleurs, nous avons examiné des articles de recherche et des études réalisées par des chercheurs se penchant sur les étudiants-entrepreneurs. Par exemple, nous avons consulté les travaux de [Gabay-Mariani et Boissin \(2019\)](#) de [Gabay-Mariani \(2020\)](#) portant sur les profils d'engagement des étudiants-entrepreneurs issus des PÉPITEs dans l'action entrepreneuriale, l'article de [Le Rudulier \(2016\)](#) traitant des premiers retours sur le statut d'étudiant-entrepreneur, l'étude exploratoire de [Trindade-Chadeau \(2019\)](#) portant sur l'incitation à l'entrepreneuriat des jeunes, ainsi que le rapport de Meige, [Gillard et al., \(2019\)](#) sur la formation de l'esprit entrepreneurial, incluant une évaluation du plan PÉPITEs.

En complément de ces documents mentionnés, nous avons également consulté quelques blogs abordant le sujet des jeunes entrepreneurs, en mettant l'accent sur les étudiants-entrepreneurs. Par exemple, nous avons examiné un article explicatif sur le statut d'étudiant-entrepreneur publié sur le site theschoolab.com en juillet 2020, ainsi que plusieurs articles disponibles sur le site 'Letudiant.fr' et d'autres sites dédiés aux étudiants.

Conclusion :

La démarche scientifique consiste en une logique méthodologique mise en place par le chercheur pour apporter des réponses à une problématique donnée. L'objectif principal est de générer des connaissances utiles, tant pour les institutions et les décideurs que pour la communauté scientifique, contribuant à l'enrichissement du champ de recherche.

Dans notre cas, nous avons constaté que l'échec de passage à l'acte entrepreneurial est un sujet relativement peu étudié, avec une prédominance des méthodes empiriques, notamment l'analyse discriminante. La principale contribution de ce chapitre réside dans l'explication des éléments d'une méthodologie de recherche qualitative pour l'étude de l'échec entrepreneurial. Notre approche repose sur la phénoménologie, avec la collecte de données brutes à l'aide de la méthode des récits de vie.

En synthèse, nous tenons à préciser que les informations collectées vont faire l'objet de citations dans la présentation, l'élaboration et l'analyse de nos cas d'étude. Notre approche qualitative consiste à présenter les cas d'étude de manière narrative, en exposant les obstacles et les entraves auxquels sont confrontés les étudiants-entrepreneurs dans leur passage à l'acte entrepreneurial, en s'appuyant sur des citations directes. Ces cas sont ensuite analysés en profondeur.

Nous avons renforcé cette analyse exploratoire préliminaire en effectuant des analyses détaillées des cartes cognitives individuelles des personnes interrogées. Cette approche enrichit considérablement nos données empiriques. Premièrement, elle s'inscrit dans une méthodologie "abductive" conforme à notre recherche. Deuxièmement, le mode narratif "semi-analytique" offre davantage de liberté et de flexibilité au lecteur pour développer sa propre réflexion tout en étant guidé par l'analyse du chercheur. Ces données empiriques peuvent ainsi être plus ouvertes à l'intégration d'approches théoriques pour affiner et compléter l'analyse.

C'est par ce processus que nous pouvons contribuer à enrichir les théories et à mieux comprendre le domaine de l'entrepreneuriat, en nous penchant plus particulièrement sur le phénomène du non-passage à l'acte entrepreneurial tel que vécu par les étudiants-entrepreneurs. Néanmoins, l'objectif central de ce travail est de fournir une perspective empirique et de proposer un cadre d'analyse concret pour une meilleure compréhension opérationnelle de ce phénomène.

Chapitre 4 : Exploration des différentes configurations de l'échec du passage à l'acte entrepreneurial : cas des étudiants-entrepreneurs de la PÉPITE Sorbonne Paris Nord

*« L'observation recueille les faits ; la réflexion les combine ;
l'expérience vérifie le résultat de la combinaison »*

Diderot

Introduction :

Les analyses théoriques précédemment exposées ont pour but de fournir un solide cadre conceptuel pour appréhender l'échec du passage à l'acte entrepreneurial. Cette recherche inclut une première étape sous forme d'étude qualitative exploratoire. C'est dans ce contexte que s'inscrit ce quatrième chapitre, qui explore les diverses manifestations de l'échec lors du passage à l'acte entrepreneurial chez les étudiants-entrepreneurs. Cette exploration sert non seulement à représenter de manière globale le phénomène étudié, mais aussi à servir de référence pour approfondir les analyses cartographiques.

Dans le cadre de cette étude qualitative, nous avons mené des entretiens exploratoires avec des experts, des témoins privilégiés et des étudiants-entrepreneurs qui ont connu des échecs, ces derniers étant reconnus par des observateurs externes. Par la suite, l'étude s'est concentrée sur l'analyse de dix cas d'étudiants-entrepreneurs ayant vécu diverses expériences d'échec.

Ce quatrième chapitre est structuré en trois sections. La première section présente le contexte de l'étude. La deuxième section explore l'intérêt de l'approche d'étude de cas "collective". La troisième section expose, d'une part, les dix cas d'échec qui ont été utilisés pour illustrer et explorer les différentes configurations "*théoriques*" du phénomène étudié, et présente, d'autre part, les résultats de l'exploration qualitative, qui définissent les dimensions du phénomène étudié.

Section 1 : Terrain d'étude : Un aperçu sur le plan PÉPITE.

Selon le rapport [IGAENR⁴⁶](#) (Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche) de 2019, « *L'esprit entrepreneur est devenu une condition existentielle des entreprises dans le contexte de la troisième révolution industrielle que nous vivons actuellement* ». Au cours des dernières années, l'entrepreneuriat, et plus spécifiquement, l'entrepreneuriat des étudiants, a connu une progression remarquable en France. Dans ce contexte, de nombreux dispositifs et programmes de formation et d'accompagnement à l'entrepreneuriat ont été développés.

⁴⁶ Rapport de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche : « La formation de l'esprit entrepreneur, évaluation du plan PÉPITE en faveur de l'entrepreneuriat étudiant. Recommandations pour un passage à l'échelle, janvier 2019

Il existe deux catégories d'étudiants : ceux qui travaillent et ceux qui se lancent dans la création ou la reprise d'entreprise pendant ou à la fin de leurs études (Le Rudulier, 2016). Ainsi, notre champ de recherche s'est focalisé sur la seconde catégorie. Par conséquent, il est essentiel de fournir une présentation plus approfondie du cadre dans lequel s'inscrit notre travail de recherche doctorale : le dispositif national PÉPITE.

1. Présentation du plan Pépité :

La création des Pôles entrepreneuriat étudiants (PEE)⁴⁷ n'a pas généré l'impulsion nécessaire pour stimuler l'apprentissage de l'entrepreneuriat dans l'enseignement supérieur. En novembre 2013, Geneviève Fioraso, ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche, a introduit un deuxième plan visant à encourager la création parmi les étudiants français. Baptisé plan PÉPITE⁴⁸ (Plan Étudiant Pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat), lié à la Fondation Nationale pour l'Enseignement de la Gestion des Entreprises (FNEGE), ce plan a été mis en œuvre en septembre 2014 et est considéré comme une mesure phare du Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI) (Gabay-Mariani et Boissin, 2019).

Au cours de cette période, PÉPITE France a joué un rôle central en tant qu'acteur national dans la mise en œuvre de cette politique publique visant à promouvoir l'entrepreneuriat étudiant en France. Son objectif principal était de favoriser le partage des meilleures pratiques et la diffusion des connaissances entre les différentes régions du pays.

Dans le cadre du plan national PÉPITE, plusieurs mesures ont été développées et mises en œuvre. Selon le rapport de l'IGAENR de 2019, ce plan est caractérisé par quatre mesures clés, à savoir :

- L'instauration des Pôles étudiants pour l'innovation, le transfert et l'entrepreneuriat (PÉPITE) sur l'ensemble du territoire, y compris les régions ultramarines, au travers d'un processus de sélection basé sur des projets.
- La création d'un statut national d'étudiant-entrepreneur (SNEE) destiné aux étudiants et jeunes diplômés porteurs de projets de création d'entreprises, complété par un

⁴⁷ Résultant d'un plan lancé en 2009 par la ministre de l'Enseignement supérieur, Valérie Pécresse. Ce plan était aussi dans le cadre du développement de l'entrepreneuriat.

⁴⁸ Des informations supplémentaires se trouvent sur le site du Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid79223/pepите-poles-etudiants-pour-l-innovation-letransfert-et-l-entrepreneuriat.html>

diplôme universitaire "étudiant-entrepreneur" (D2E) régulé au niveau national par une charte.

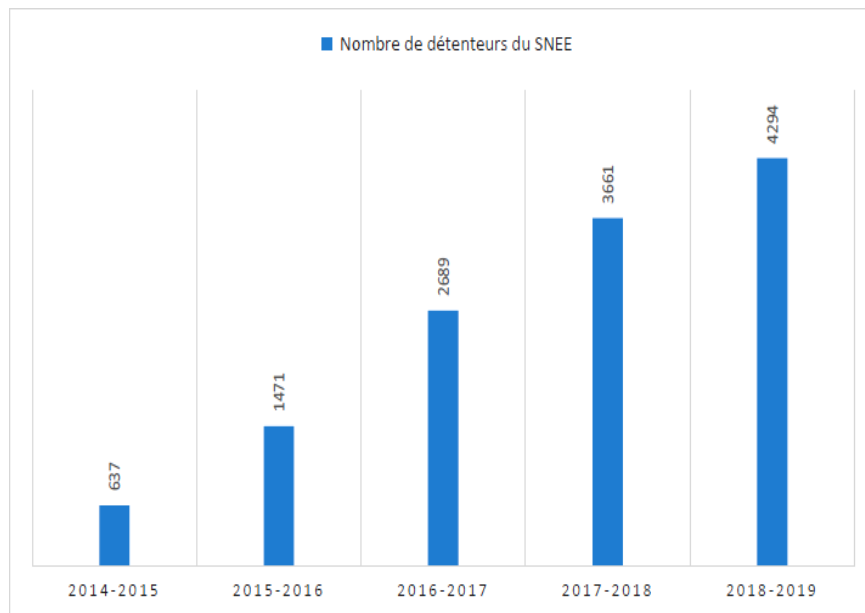
- La promotion d'une culture de l'entrepreneuriat et de l'innovation via l'intégration de modules de formation dans les cursus universitaires, visant à sensibiliser l'ensemble des étudiants.
- La mise en place du prix PÉPITE en tant que dispositif de soutien financier pour encourager la création d'entreprises.

Au moment de son lancement, PÉPITE France comptait sur l'appui de 29 pôles. Actuellement, il en existe **33** répartis sur le territoire français, avec **26 541**⁴⁹ étudiants ayant obtenu le statut national étudiant-entrepreneur. Ce secteur connaît une croissance dynamique, ce qui suscite un vif intérêt en termes d'exploration et de compréhension.

Les effectifs au sein des pôles PÉPITE ont constaté une expansion depuis leur création, avec une progression graduelle qui a varié d'une région à l'autre entre 2014 et 2019. Au niveau national, cette expansion s'est traduite par une augmentation d'environ 1 000 étudiants-entrepreneurs par an. Il est à noter que cette augmentation ne correspond pas nécessairement à une croissance brute, car certains étudiants-entrepreneurs ont pu bénéficier du statut national étudiant-entrepreneur pendant plusieurs années consécutives. La Figure ci-dessous, basée sur les effectifs recensés entre 2014 et 2019, illustre cette tendance.

⁴⁹ Chiffre du site officiel Pépite France : <https://www.pepite-france.fr/les-projets-pepите-france/>

Figure 25 : Évolution du nombre d'individus bénéficiant du SNEE (Statut National Étudiant-Entrepreneur)

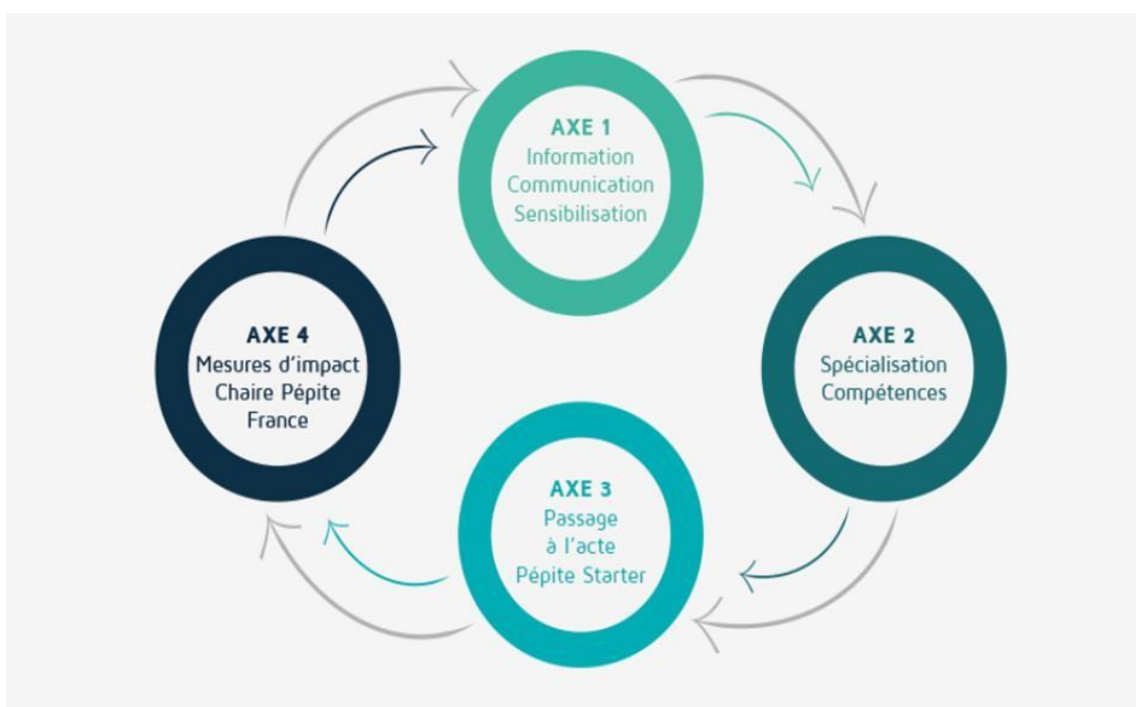


Source : Pépité France

PÉPITE France s'inscrit dans l'objectif de promouvoir la création d'entreprise parmi les jeunes de l'enseignement supérieur et de développer une culture entrepreneuriale au sein de cette population. Dans ce contexte, ce plan vise principalement à atteindre deux objectifs : le développement des compétences entrepreneuriales des étudiants et la facilitation de leur insertion professionnelle pendant ou après leurs études par le biais de la création d'entreprises (Brenet et al, 2017).

Les différentes actions de PÉPITE France se résument en quatre axes, comme illustré dans la figure ci-dessous :

Figure 26 : Les quatre axes d'actions de PÉPITE



Source : Pépité France

Ce plan repose principalement sur quatre axes :

- La diffusion d'actions de sensibilisation qui ciblent un public diversifié, englobant tous les niveaux d'études et les domaines (axe 1).
- L'identification et la validation des compétences entrepreneuriales au travers d'une formation spécialisée (axe 2).
- Le soutien aux étudiants et jeunes diplômés qui se lancent dans l'entrepreneuriat via un dispositif d'aide nommé PÉPITE Starter (axe 3).
- L'évaluation et le suivi de l'impact des initiatives pédagogiques adaptées, ainsi que le suivi des projets entrepreneuriaux des étudiants-entrepreneurs (axe 4).

Cette approche vise à encourager et à faciliter le développement de l'entrepreneuriat chez les étudiants et les jeunes diplômés.

Les Pôles PÉPITE présentent une grande variabilité en termes d'effectifs d'étudiants-entrepreneurs, avec des chiffres variant de 2 à 333 en mai 2018 (Gabay-Mariani, 2020). Cette diversité s'observe également dans leur degré d'intégration au sein des écosystèmes éducatifs et entrepreneuriaux, certains regroupant divers types d'établissements d'enseignement supérieur tandis que d'autres se concentrent sur un seul établissement universitaire. Cette

hétérogénéité reflète également la culture entrepreneuriale variable des établissements d'enseignement supérieur (Weil, 2018). De plus, l'engagement des acteurs de l'écosystème entrepreneurial diffère d'un Pôle PÉPITE à l'autre, avec une implication variable de structures d'accompagnement, d'acteurs financiers tels que les entreprises, les business angels, les banques, des acteurs politiques, institutionnels, des organisations privées liées à la réinsertion professionnelle et à l'intrapreneuriat, ainsi que des associations professionnelles (Theodoraki et Messeghem, 2014).

Sur l'ensemble des pôles créés, nous constatons une concentration notable en Île-de-France, où nous comptons 8 pôles (Voir tableau).

Tableau 20 : Les pôles PÉPITE en Île-de-France

Région	PÉPITE
Île - de- France	• Pépité 3EF • Pépité CréaJ IDF • Pépité CY Entreprendre • Pépité Hesam Entreprendre • Pépité PEIPS • Pépité Paris Ouest Nord • Pépité PSL • Pépité Sorbonne Université

Source : Pépité France

Parmi ces pôles, nous trouvons le PÉPITE CréaJ IDF, qui regroupe 13 établissements d'enseignement supérieur⁵⁰... L'Université Sorbonne Paris Nord (anciennement Université Paris 13) joue un rôle significatif au sein de ce PÉPITE. Cela a constitué une opportunité pour nous, facilitant ainsi notre accès à notre public cible.

En mars 2014, CréaJ IDF a évolué du plan PEE⁵¹ vers le plan de PÉPITE, suite à une labellisation accordée par le MENESR (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche). Sa coordination est assurée par une équipe dédiée au sein de l'Université Sorbonne Paris Nord (ex-Paris 13).

Le réseau de CréaJ IDF englobe l'ensemble des établissements qui le composent, mais il compte également d'autres partenaires⁵² importants, notamment des organismes clés en

⁵⁰ La liste des établissements est disponible sur le lien suivant : <https://creaj-idf.univ-paris13.fr/etablissements-pepите/>

⁵¹ Pôle Etudiant pour l'Entrepreneuriat

⁵² La liste des partenaires est disponible sur le lien suivant : <https://creaj-idf.univ-paris13.fr/reseaux-partenaires/>

matière d'accompagnement tels que l'Union des Couveuses, Réseau Entreprendre, Initiative France, ainsi que des structures d'expertise dans des domaines tels que l'expertise législative, comptable et le développement international.

En plus du statut national Étudiant Entrepreneur, CréaJ IDF propose à ses étudiants le diplôme Étudiant Entrepreneur (D2E) ainsi que l'accès à des espaces de coworking⁵³, comme l'exemple de l'espace Inclub 13 situé à l'Université Sorbonne Paris Nord. Tout cela crée un cadre propice à un accompagnement personnalisé pour tous les étudiants, indépendamment de leur niveau d'études ou de leur statut de jeune diplômé.

Encadré : Présentation de PÉPITE CréaJ IDF



Après 3 ans d'activités CréaJ IDF :

- À plus de 200 étudiants de bénéficier du Statut National Étudiant-Entrepreneur, faisant de PÉPITE CréaJ IDF l'un des trois PÉPITE les plus dynamiques au niveau national
 - La création de 42 entreprises
 - La création de plus de 50 emplois
- Plus de 2.000.000€ levés auprès d'organismes publics, business angels, banques... au service du développement de projets innovants
- 5 projets lauréats Prix national I LAB – PÉPITE Tremplin depuis son lancement en 2014.

Tout comme les autres PÉPITE répartis sur le territoire français, les actions de CréaJ sont organisées autour de quatre axes essentiels :

- Sensibilisation des étudiants à l'entrepreneuriat.
- Formation des étudiants-entrepreneurs grâce à des séminaires, des ateliers thématiques et des ressources pédagogiques.
- Accompagnement visant à soutenir la progression des projets entrepreneuriaux, en collaboration avec des superviseurs académiques et professionnels, et en bénéficiant du soutien de différents partenaires.

⁵³ Ils sont au nombre de 4 espaces créés en 2015 par l'USPC dans les quatre universités de la Comue. Ces espaces ont tous été ouverts en septembre 2016

- Facilitation des mises en relation entre les porteurs de projets et l'ensemble des partenaires du PÉPITE.

Dans le but de mettre à disposition des étudiants tous les outils nécessaires, CréaJ IDF a mis en place un ensemble de sessions de formation en entrepreneuriat. Ces formations comprennent des unités de formation accessibles à tous les étudiants, quel que soit leur niveau. Par exemple, il y a une unité d'enseignement dédiée à l'entrepreneuriat.

Cette unité est structurée sous la forme d'un séminaire régulier intitulé "4 jours pour entreprendre"⁵⁴. Il s'agit d'un module d'un volume total de 24 heures qui combine des cours et un accompagnement pour des projets de tous types, à différents stades de développement. Ce séminaire vise à permettre aux étudiants de comprendre la démarche entrepreneuriale et de découvrir toutes les étapes essentielles pour concrétiser un projet entrepreneurial. Il se déroule généralement sur quatre samedis, chacun étant consacré à une thématique spécifique. Ces thématiques comprennent respectivement : l'écosystème entrepreneurial, la découverte de la clientèle, la stratégie de financement, la dimension juridique, et enfin, les présentations (pitches).

Nous avons assisté à ce séminaire afin d'établir un contact avec notre échantillon et de programmer des entretiens. Ces sessions ont eu lieu les samedis 17 mars, 24 mars, 31 mars et 7 avril 2018.

⁵⁴ Plus d'informations sur le contenu du programme : www.4journspourentreprendre.com

Figure 27 : Un exemple de l'affiche de séminaire '4 jours pour entreprendre'

L'affiche présente un ordinateur et un smartphone sur un bureau, avec une main visible. Un autocollant sur l'ordinateur indique '4 JOURS POUR ENTREPRENDRE'. Le texte principal annonce des ateliers les samedis 2, 9, 16 et 23 octobre, de 9h30 à 12h00 et 13h30 à 16h30, sur Zoom. Les ateliers sont répartis sur quatre samedis : découverte de l'entrepreneuriat, construction de l'offre, structures de financements et clés pour présenter le projet. Les logos de Pépité CréaJ IDF et de l'Université de Paris sont en bas à droite.

4 JOURS POUR ENTREPRENDRE

Les samedis 2, 9, 16 et 23 octobre
9h30 - 12h00 | 13h30 - 16h30
Sur Zoom

Samedi 1 : découverte de l'entrepreneuriat et trouver des idées.
Samedi 2 : construire une offre autour des besoins utilisateur.
Samedi 3 : structures de financements et juridiques.
Samedi 4 : les clés pour présenter et lancer son projet.

Source : Pépité CréaJ IDF

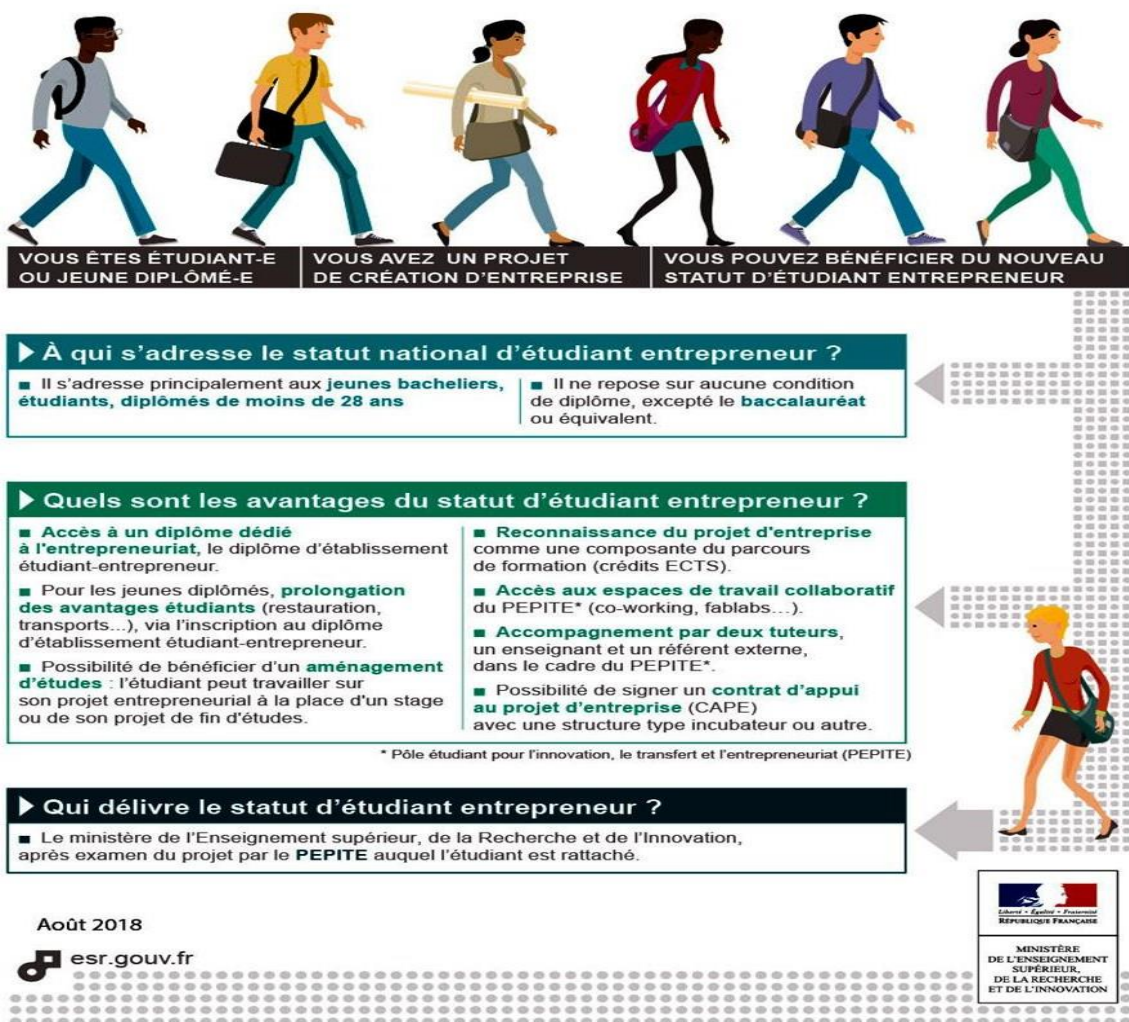
2. Le statut « étudiant-entrepreneur » :

Le statut national étudiant-entrepreneur (SNEE) était l'un des objectifs clés lors du lancement du plan PÉPITE en 2013. Ce statut se caractérise principalement par sa dimension pédagogique (Gabay-Mariani et Boissin, 2019). Il offre à son détenteur la possibilité de prolonger ses droits en tant qu'étudiant en s'inscrivant pédagogiquement dans un établissement supérieur. Contrairement à certaines idées reçues, ce statut n'est pas réservé uniquement aux diplômés, mais est ouvert à toute personne titulaire du baccalauréat ou de son équivalent. La seule condition essentielle pour y accéder est la possession de ce diplôme. En priorité, il s'adresse aux jeunes individus, avec une limite d'âge généralement fixée à 28 ans, comme le montre la figure ci-dessous. De plus, il est important de noter que ce statut est accessible même aux étudiants qui sont encore en cours de leurs études.

Figure 28 : Schéma récapitulatif du statut national d'étudiant entrepreneur

LE STATUT NATIONAL D'ÉTUDIANT ENTREPRENEUR

Un cadre protecteur et incitatif offert à ceux qui créent et innovent



Source : Pépite France

Au cours de l'année universitaire 2021-2022, 5 360 nouveaux étudiants ont obtenu le statut national étudiant-entrepreneur. Cette tendance à la hausse⁵⁵ est continue depuis 2014, année où seuls 637 étudiants entrepreneurs étaient recensés.

L'obtention de ce statut offre plusieurs avantages, notamment un accompagnement complet à la création d'entreprise, à la fois sur le plan académique et pratique, un accès à diverses formations et ateliers thématiques, la possibilité d'utiliser les espaces de co-working de PÉPITE, un accès privilégié au réseau de partenaires et aux autres étudiants entrepreneurs, la possibilité de substituer un stage, la flexibilité dans la gestion des horaires et des

⁵⁵ Voir le rapport n°2018-108 en Janvier 2019 : La formation de l'esprit de l'entrepreneur.

disponibilités, ainsi que la possibilité de demander une année de césure pour se consacrer au développement de son projet entrepreneurial.

Malgré la croissance continue du Statut National Étudiant-Entrepreneur (SNEE) et ses avantages, il est important de noter qu'il existe peu d'études et de recherches sur son impact. Quelques enquêtes et rapports, notamment ceux réalisés par CSA Research pour le MENESR en 2016, par Le Rudulier pour la Caisse d'Allocations Familiales en 2016, par [Trindade-Chadeau en 2019](#) dans le cadre d'une étude exploratoire sur l'incitation à l'entrepreneuriat des jeunes, ainsi que les travaux de [Gabay-Mariani et Boissin \(2019\)](#) et [Gabay-Mariani \(2020\)](#) sur l'engagement des étudiants-entrepreneurs issus des PÉPITEs, ont mis en lumière certains aspects positifs du statut.

Parmi les aspects positifs identifiés, nous pouvons mentionner un niveau élevé de satisfaction parmi les bénéficiaires du Statut National Étudiant-Entrepreneur (SNEE), une perspective positive de l'entrepreneuriat, l'acquisition de compétences entrepreneuriales et de connaissances, ainsi qu'une augmentation de l'engagement dans le domaine entrepreneurial. Cependant, il est crucial de noter que des défis subsistent. Ces défis comprennent le manque de visibilité et de reconnaissance du statut du SNEE et des PÉPITEs⁵⁶, la nécessité de mieux coordonner les études et les projets entrepreneuriaux, la présence de facteurs de risque, la complexité des procédures administratives, ainsi que le besoin d'améliorer l'information et l'accompagnement⁵⁷ pour les étudiants entrepreneurs. Ces défis soulignent l'importance de poursuivre la recherche et l'exploration de l'impact global du SNEE et des initiatives liées à l'entrepreneuriat étudiant.

3. Le référentiel des compétences de PÉPITE France :

Rappelons que le lancement du plan PÉPITE à l'échelle nationale visait deux objectifs principaux : le développement des compétences entrepreneuriales des jeunes étudiants et la facilitation de leur insertion professionnelle par le biais de la création d'entreprise pendant ou à la fin de leurs études. C'est dans cette optique qu'une démarche de conception d'un référentiel spécifique aux compétences entrepreneuriales des étudiants entrepreneurs a été entreprise. Les parties prenantes de ce plan ont ainsi examiné divers dispositifs pédagogiques

⁵⁶ Voir le Rapport INJPER (2019) ; quelque chose qui n'a pas trop progressé car ce constat est déjà fait par l'étude de CSA de 2016 : « mais sa notoriété pourrait encore progresser puisque près de 4 étudiants sur 10 déclarent ne pas avoir entendu parler de cette mesure. »

⁵⁷ Voir le rapport de Le Rudulier (2016)

et référentiels existants pour mieux répondre aux objectifs préalablement définis (Brenet et al., 2017).

Les discussions et réflexions menées au cours de nombreuses réunions ont conduit à la création d'un référentiel définissant les évolutions attendues des apprentissages pour les jeunes étudiants-entrepreneurs, ainsi que pour leurs accompagnateurs (Trindade-Chadeau, 2019). L'objectif de ce référentiel est d'encourager leur engagement initial et de les motiver à maintenir cet engagement à long terme, en tenant compte de l'importance qu'ils accordent à leurs actions, du plaisir qu'ils en retirent, ainsi que de leur confiance en leurs compétences tout au long de leur parcours entrepreneurial (Trindade-Chadeau, 2019).

Le référentiel des compétences entrepreneuriales adapté, actuellement en phase d'expérimentation au sein des PÉPITEs, se présente comme suit :

Tableau 21 : Le référentiel des compétences entrepreneuriales adopté dans les PÉPITEs des étudiants entrepreneurs

Les étapes	Les caractéristiques	L'objectif
1– Présence d'un comportement entrepreneurial	1. activité et autonomie 2. organisation et pilotage d'une équipe projet 3. Curiosité, exploration et écoute 4. Engagement et acceptation du risque	Mise en action
2 – Émergence d'une opportunité d'entreprendre	1. Volonté de s'informer et de resauter 2. Construction d'une vision stratégique 3. Conception et la définition d'une proposition de valeur 4. Capacité de Convaincre	Construction de l'opportunité entrepreneuriale et mise en place des conditions de son émergence
3 – Construction du projet	1. Définition du modèle d'affaires 2. Définition des conditions de faisabilité du projet 3. Construction d'une dynamique temporelle du projet 4. Structuration de la communication du projet 5. Mobilisation des experts	Construction de projet entrepreneurial et rassemblement des éléments indispensables au choix de créer son entreprise

	autour du projet 6. Conduite d'une analyse stratégique 7. Conduite d'une analyse de marché 8. Conception de l'ingénierie juridique du projet	
4 – Lancement du projet	1. Réalisation des démarches juridiques pour le lancement du projet 2. Mobilisation des ressources financières pour le démarrage du projet 3. Engagement dans le projet des associés, stagiaires ou salariés 4. Mettre en œuvre les plans d'action 5. Vendre et réaliser un marché test 6. Manager son équipe 7. Mettre en œuvre la communication	Lancement et développement de l'entreprise

Source : Adapté de Brenet et al. (2017)

Section 2 : L'étude de cas collective comme méthode d'exploration

L'objectif de tout type de recherche consiste à réduire les incertitudes ([Gauthier, 2003](#)). Il est donc important de clarifier nos choix durant ce travail de recherche. Nous avons eu la possibilité de choisir entre deux voies : l'exploration et le test.

En cherchant à approfondir notre compréhension du phénomène étudié, nous nous inscrivons dans une démarche plutôt exploratoire. Selon [Charrière et Durieux \(1999\)](#), l'exploration permet de répondre à deux grands objectifs : la recherche de la compréhension et de l'explication d'un fonctionnement et/ou d'une structure. S'inscrivant dans cette logique, nous avons opté pour un ensemble de méthodes et d'outils méthodologiques utilisant des données qualitatives. Avant de présenter les différents cas étudiés dans cette phase, nous commençons par présenter quelques éléments de précision concernant nos choix.

1. Éléments de précision :

Dans le domaine de la recherche en sciences humaines et sociales, l'étude de cas est la méthode privilégiée pour parvenir à une compréhension approfondie et à une analyse rigoureuse. Elle s'impose particulièrement lorsque la question de recherche explore les aspects du « pourquoi » et/ou du « comment », comme le soulignent [Wacheux \(1996\)](#) et [Yin \(2003\)](#).

[Wacheux \(1996, p.89\)](#) a défini l'étude de cas comme une méthode qui implique une analyse approfondie des aspects spatiaux et temporels d'un phénomène compliqué, en considérant les conditions, les événements, les acteurs, ainsi que les conséquences qui en découlent.

Pour [Yin \(2018\)](#), une étude de cas se définit comme une approche empirique visant à examiner de manière approfondie un phénomène contemporain, désigné comme le "cas", au sein de son contexte authentique, en mettant l'accent sur les situations où les distinctions entre le phénomène lui-même et son contexte environnant peuvent ne pas être immédiatement évidentes.

Selon l'analyse de [Barlatier \(2018\)](#), l'étude de cas est considérée comme « *une méthodologie de recherche mobilisée pour étudier des phénomènes en situation réelle, qu'ils soient nouveaux et/ou complexes, ou bien pour étendre les connaissances sur des phénomènes déjà investigués. Les études de cas apportent ainsi une analyse détaillée et en profondeur sur un nombre limité de sujets.* »

[Albero \(2010\)](#) précise que l'étude de cas consiste à examiner minutieusement toutes les caractéristiques d'un problème ou d'un phénomène spécifique et limité, tel qu'il s'est manifesté dans une situation spécifique.

Pour [Hlady Rispal \(2002\)](#), l'étude de cas est une approche « *...appropriée dans les situations où le chercheur veut illustrer des phénomènes préalablement définis dans un modèle théorique* ».

Selon [Yin \(2003\)](#), cette démarche de recherche exploratoire permet d'étudier en profondeur un phénomène et d'analyser des problématiques sous un nouvel angle en formulant des questions spécifiques. Ainsi, elle se caractérise par quatre éléments distinctifs (Evard et al., 1998)⁵⁸ à savoir :

⁵⁸ Cité dans Ben Arfi (2014), Partage des connaissances : Articulation entre management de l'innovation et management des connaissances Cas des plateformes d'innovation d'un groupe leader du secteur agroalimentaire en Tunisie, thèse de doctorat.

- ✓ Une petite taille d'échantillon ;
- ✓ Le recueil de données qualitatives ;
- ✓ L'utilisation d'un outil d'analyse fondé sur l'observation ;
- ✓ Une relation active entre le chercheur qui observe et les sujets de l'étude.

[Charrière et Durieux \(1999\)](#) ont identifié trois types d'exploration : la théorique, l'empirique et l'hybride. Le premier type d'exploration vise à établir des liens entre deux théories ou plus qui n'ont pas encore été associées. Le deuxième type d'exploration consiste à mettre de côté les travaux et les théories existants pour repartir à zéro. En revanche, le troisième type d'exploration repose sur l'idée d'enrichir les connaissances existantes en réalisant des allers-retours entre les travaux antérieurs et les observations sur le terrain.

Dans notre cas, nous nous situons dans le troisième type d'exploration, car nous utilisons le terrain comme support pour mieux comprendre le phénomène de l'échec du passage à l'acte entrepreneurial chez les étudiants entrepreneurs, en nous appuyant sur la littérature existante. Par conséquent, les connaissances que nous développons se traduiront sous forme de propositions ([David, 2005](#)).

Le choix du type d'étude de cas, qui découle d'un travail empirico-théorique, revêt une importance cruciale pour orienter nos investigations tout au long du processus de recherche ([Wacheux, 1996](#)). Dans la littérature, plusieurs typologies d'études de cas ont été établies ([Jomaa, 2009](#) ; [Barlatier, 2018](#)), et les plus couramment utilisées sont celles de [Stake \(1995\)](#) et de [Yin \(2003, 2009\)](#), d'après [Barlatier \(2018\)](#). En résumé, ces diverses typologies se présentent comme suit :

Tableau 22 : Les catégories d'étude de cas les plus utilisées

L'auteur	La catégorie de l'étude de cas	Le but de l'étude de cas
Stake (1995)	Intrinsèque	Elle vise principalement à obtenir une meilleure compréhension du phénomène étudié dans un cas unique ou spécifique, sans nécessairement chercher à généraliser les résultats (bien que cette option puisse être envisagée)
	Instrumentale	Son objectif principal est de trouver des solutions à des problèmes ou de contribuer à la théorie. Le cas est considéré comme un instrument au service d'un objectif supérieur. Bien qu'une analyse

		rigoureuse du cas soit nécessaire, l'accent est principalement mis sur la recherche d'un intérêt externe au cas lui-même.
	Collective	Elle vise à étudier plusieurs cas simultanément ou successivement en vue de généraliser les résultats à une population plus large.
Yin (2003, 2009)	Explicatif	Elle vise à expliquer les liens de causalité présumés entre des phénomènes complexes.
	Descriptif	Elle cherche à décrire un phénomène et son contexte.
	Exploratoire	Elle a pour but d'explorer un phénomène qui suscite l'intérêt du chercheur et qui peut conduire à la découverte de nouvelles causalités et/ou de résultats.

Adapté de Barlatier, 2018

Wacheux (1996) a précisé que le choix du nombre de cas « ... dépend des objectifs de la recherche ». Dans le but de répondre à nos objectifs, nous avons opté pour une étude de cas "collective", également appelée étude de cas multiples selon Yin (2003).

Miles et Huberman (2003) ont argumenté en faveur de l'étude de cas collective. Le premier argument repose sur la possibilité de généraliser les résultats grâce à ce type d'étude de cas. Le deuxième argument se fonde sur l'approfondissement de la compréhension et la clarté que cette méthode offre. Elle est même décrite comme une analyse approfondie avec une description détaillée du phénomène (Giroud, 2003).

Selon Yin (2003), cette approche de recherche permet d'obtenir une généralisation de nature théorique et analytique. Il souligne que l'étude de cas ne nécessite pas d'échantillon et que son objectif est d'obtenir une généralisation théorique plutôt que statistique. De plus, en permettant la comparaison, l'étude de cas collective renforce la compréhension approfondie du phénomène étudié et enrichit l'explication.

D'une manière effective, l'étude de cas collective ou multiple offre la possibilité du développement de certaines conclusions à partir d'autres cas. Dans ce cas, l'apport des variations sur les caractéristiques contextuelles d'une recherche qualitative est possible pour un chercheur, tout en ayant la maîtrise des particularités issues du choix d'un cas spécifique (Drucker-Godard et al., 1999).

Dans cette perspective, notre objectif est de mettre en lumière les diverses configurations théoriques qui expliquent l'échec du passage à l'entrepreneuriat chez les étudiants-entrepreneurs. De plus, nous aspirons à réaliser une analyse plus approfondie de ce phénomène, rendue possible par l'interaction entre les réflexions théoriques précédemment développées et l'examen des cas concrets. Cette démarche nous a conduit à formuler de nouvelles perspectives.

À ce niveau, Barlatier (2018) précise que *« l'étude de cas n'est pas une technique de collecte de données en soi, mais une approche méthodologique qui s'accommode d'un certain nombre de dispositifs de collecte de données. Quelles que soient la ou les techniques de recueil employées, les informations collectées sont en général riches et détaillées »*.

2. La méthode des récits de vie segmentée : explication et justification du choix

Nous avons fait appel aux récits des étudiants entrepreneurs ayant vécu diverses situations d'échec pour construire les cas étudiés dans cette recherche. L'utilisation des récits de vie est justifiée par notre ancrage dans le cadre des études de cas (Paradas, 2007).

Selon Bah et al., (2015, p 40), *« La méthode de récits de vie... se révèle très féconde pour analyser et comprendre les situations à partir du vécu des individus...De plus, elle peut être utilisée seule ou combiner de façon adjacente et complémentaire avec certaines approches qualitatives, notamment l'observation, ..., l'étude de cas... »*.

Selon Bah et al. (2015), en entrepreneuriat, tout comme dans d'autres domaines de la gestion, les récits de vie sont également considérés comme *« ...une ressource méthodologique, même si leur usage reste encore marginal. »*.

La méthode des récits de vie est reconnue comme une approche qualitative originale et relativement récente, parfois appelée aussi biographie. Essentiellement, elle implique la collecte et l'analyse d'histoires personnelles racontées par les étudiants-entrepreneurs au sujet de leurs expériences de vie liées au phénomène à l'étude, à savoir l'échec de leurs passages à l'acte entrepreneurial.

Selon Wacheux (1996, p127), cette méthode consiste en *« une analyse d'un récit par un acteur sur des événements qu'il a vécus. Le discours est provoqué par le chercheur. L'acteur reste libre de la formulation des faits et des interprétations qu'il en donne »*.

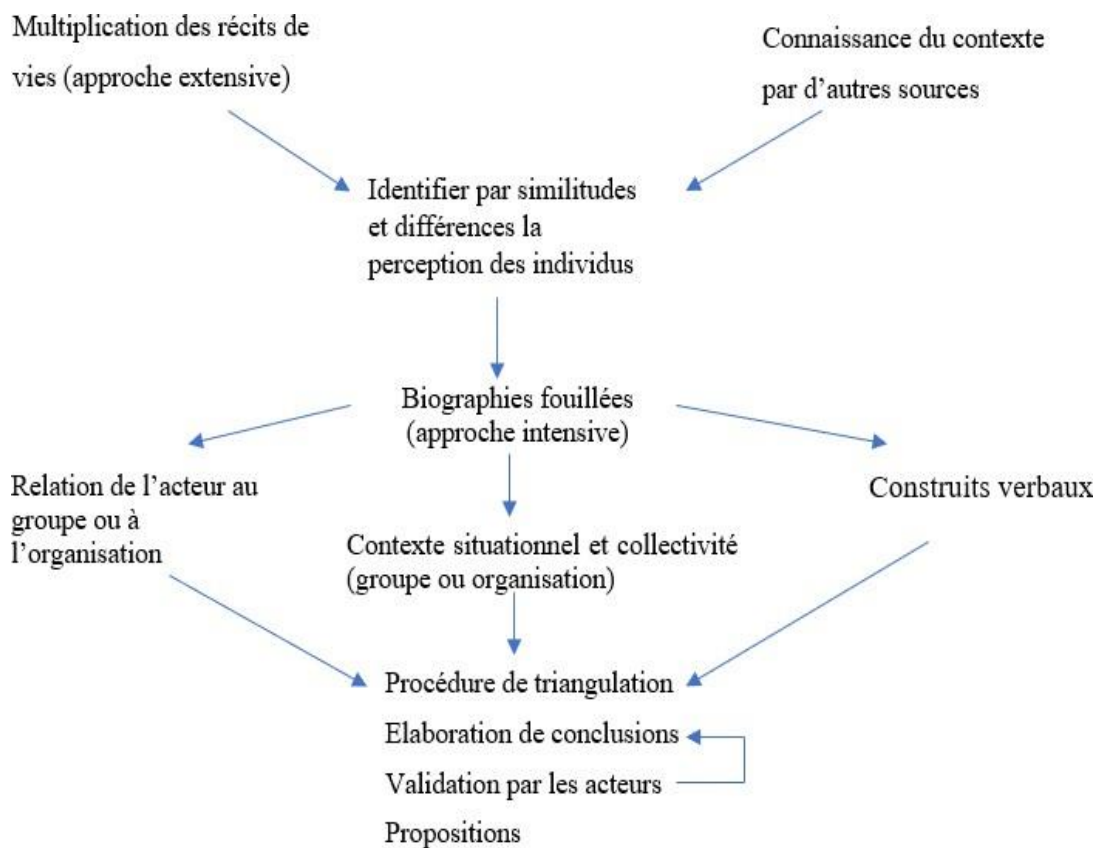
Dans le même ordre d'idées, le récit de vie est reconnu comme un moyen de refléter la réalité (Sanséau, 2005 ; Belghiti-Mahut et al., 2016). À cet égard, Wacheux (1996) l'a intégré parmi

les huit stratégies d'appréhension de la réalité, le positionnant parmi les approches moins conventionnelles qui requièrent une adaptation dans leur mise en œuvre.

Selon Bertaux (2005), le récit de vie est défini comme étant présent dès qu'un individu partage avec un autre individu, qu'il soit chercheur ou non, un épisode de son vécu personnel. Dans cette optique, le récit de vie est considéré comme le résultat d'un entretien particulier entre un chercheur et un individu, au cours duquel ce dernier partage en tout ou en partie son expérience personnelle (Bertaux, 2005).

Le déroulement de cette méthode a été expliqué par Wacheux comme suit :

Figure 29 : Le processus d'une méthode de récit de vie (Biographique)



Source : Adapté de Wacheux (1996)

Dans la littérature, il est souvent souligné qu'il existe une distinction importante entre le récit de vie et l'histoire de vie (Bertaux, 1997 ; Bah et al., 2015). Par conséquent, nous avons tenté de résumer les points clés de différenciation entre les deux dans le tableau suivant :

Tableau 23 : La différence entre le récit et l'histoire de vie

Le récit de vie	L'histoire de vie
- Le récit de vie se concentre sur le vécu des événements tels qu'ils sont perçus et racontés par la personne concernée. - L'histoire de vie résulte d'une reconstruction historique des événements personnels remarquables d'une personne. - Il n'y a pas de continuité historique claire dans le récit de vie, tandis que l'histoire de vie suit généralement une séquence chronologique.	- L'histoire de vie se concentre sur la description des événements tels qu'ils sont racontés par la personne concernée. - L'histoire de vie porte sur la narration des événements historiques réels qui ont eu un impact sur la vie de la personne. - Dans l'histoire de vie, il y a une continuité historique, car elle suit généralement une séquence chronologique des événements tout au long de la vie de la personne.

Source : Adapté de Bah et al., (2015)

Dans ses recherches, Pires (1989, 1997) a établi une distinction entre deux types de récits de vie : le récit complet et le récit segmenté. Il a souligné que les études biographiques peuvent reposer soit sur des « *histoires de vie complètes, ..., ou sur des histoires de vie segmentées ou thématiques* » (Pires, 1989, 1997). Le premier type offre une présentation exhaustive de la vie d'un individu ou d'un groupe d'individus, couvrant en détail des aspects tels que les origines, l'historique familial, les relations sociales et englobant les dimensions principales (Pires, 1997). Il s'apparente essentiellement à une autobiographie sous forme écrite (Bertaux, 2005, p. 36).

En revanche, le récit de vie segmenté se concentre sur le développement d'une thématique centrale, et son objectif est de présenter certaines dimensions de la vie de l'individu ou du groupe d'individus concernés (Pires, 1997). Ce deuxième type de récit s'inscrit dans la logique de la fonction expressive du récit de vie (Bertaux, 2005). Cette dernière est essentiellement « une source d'illustration de la théorie exposée, sous forme d'extraits choisis » (Bah et al., 2015, p. 59).

Dans leur recherche, Chaxel et al., (2014) ont mis en avant l'idée selon laquelle « *un récit de vie met donc en lumière les différents 'ingrédients' mobilisés pour prendre une décision, inscrits dans des temporalités hétérogènes...* ». D'après Bertaux (2005, p. 23), le récit de vie

se révèle être un puissant outil pour extraire les connaissances pratiques, à condition de le focaliser sur la description des expériences vécues personnellement au sein des contextes dans lesquels elles ont eu lieu.

En suivant cette logique, notre étude n'a pas pour objectif de présenter une vue d'ensemble complète de la vie de l'étudiant-entrepreneur, mais se focalise plutôt sur une représentation limitée à son expérience d'échec lors du passage à l'acte entrepreneurial. Ainsi, le choix du récit de vie dit « segmenté » est pleinement justifié.

[Bah et al., \(2015\)](#) ajoutent que « *Les propositions argumentaires de sa narration (l'entrepreneur) peuvent donner à voir le rôle du passé incorporé, des représentations et des valeurs familiales, la force des habitus et capitaux dans la carrière entrepreneuriale.elles peuvent aussi aider à voir les ruptures, les bifurcations, les événements, les influences amicales, conjugales, la place des réseaux et d'autres agents de socialisation dans le parcours entrepreneurial.* ».

Partant de là, les narrations des étudiants-entrepreneurs ont servi à illustrer la typologie que nous avons proposée. Ces divers récits de vie nous ont également donné l'opportunité d'examiner comment chaque individu a réagi face aux circonstances changeantes, ainsi que les connaissances qui ont sous-tendu la justification de leurs actions (Le Breton, 2004).

3. Phase d'échantillonnage : le choix des cas étudiés :

Dans cette recherche, il n'est pas pertinent de chercher à obtenir un échantillon représentatif de la population. L'objectif réside plutôt dans la création d'une représentation significative en ce qui concerne la problématique étudiée ([Wacheux, 1996](#)). Lors de la constitution de l'échantillon, la question cruciale est de rassembler un ensemble de cas de manière à permettre une comparaison pertinente, mettant en évidence les différences et les similitudes entre les cas étudiés ([Bertaux, 2016](#)).

Dans le but d'illustrer les différents scénarios expliquant l'échec du passage à l'acte entrepreneurial des étudiants-entrepreneurs, nous avons sélectionné les cas en fonction de divers critères.

Dans cette perspective, [Bertaux \(2005, 2016\)](#) a identifié trois critères qui aident le chercheur dans la construction de l'échantillon pour étudier le phénomène en question. Le premier critère, selon Bertaux, est la nécessité d'une « *construction progressive et réfléchie de*

l'échantillon »⁵⁹, mettant l'accent sur la variété. Plusieurs autres chercheurs, tels que [Wacheux \(1996\)](#) et [Hlady Rispal \(2002\)](#), font également appel à ce critère.

Le deuxième critère consiste à différencier les choix des individus à interroger ([Bah et al., 2015](#)). En effet, même si ces individus exercent la même activité, ils le font de manière différente ([Bertaux, 2005, 2016](#)). Enfin, le troisième critère concerne la diversité des témoignages.

Dans le contexte de ces critères, [Pires \(1997\)](#) a également abordé le principe de la saturation « empirique ». Contrairement au principe de la saturation théorique, celui-ci s'applique aux données recueillies ([Pires, 1997 ; Bah et al., 2015](#)). La saturation empirique se produit lorsque les méthodes de collecte de données atteignent un point où elles n'apportent pas de nouvelles informations significatives concernant la problématique étudiée.

Dans ses travaux, [Bertaux \(1980a, p. 205\)](#) se réfère à ce phénomène comme la « *saturation de connaissance* » qu'il définit comme suit : « *...le phénomène par lequel, passé un certain nombre d'entretiens (biographiques ou non, d'ailleurs), le chercheur ou l'équipe a l'impression de ne plus rien apprendre de nouveau, du moins en ce qui concerne l'objet sociologique de l'enquête.* ».

En respectant les critères d'échantillonnage de cette approche, nous avons sélectionné des étudiants-entrepreneurs ayant vécu diverses expériences d'échec dans leur tentative de passage à l'acte entrepreneurial, chacun ayant rencontré des situations variées. Nous avons ainsi retenu dix cas d'étudiants-entrepreneurs en situation d'échec de passage à l'acte entrepreneurial. Ces cas choisis offrent un cadre d'étude propice à l'illustration des catégories d'échec identifiées à la phase « *conceptuelle* ».

Nos critères de sélection des cas à étudier étaient les suivants :

- La recommandation de [Eisenhardt \(1989\)](#) de travailler avec un échantillon de quatre à dix cas, afin de rester dans le cadre des normes d'une étude exploratoire.
- La recommandation de [Creswell \(1998\)](#) d'effectuer des entretiens approfondis, pouvant aller jusqu'à dix personnes, dans le contexte d'une étude phénoménologique.
- La recommandation de [Boyd \(2001\)](#) d'avoir entre deux et dix participants pour atteindre la saturation.

⁵⁹ C'est la traduction donnée par Bertaux (2005,2016) pour remplacer « theoretical sampling » de Glaser et Strauss (1967).

- Enfin, conformément aux recommandations de Bertaux (2016) et de Van Campenhoudt et al., (2017), nous avons mené des entretiens préliminaires auprès de témoins privilégiés tels que les accompagnateurs, les experts-comptables, les entrepreneurs expérimentés, les banquiers, etc. Cela nous a permis de sélectionner les cas les plus illustratifs de l'échec dans la transition vers l'entrepreneuriat.

L'analyse et l'étude de ces dix cas d'échec de passage à l'acte entrepreneurial nous ont permis d'illustrer et de représenter la typologie « théorique » que nous avons proposée. Dans le tableau ci-dessous, nous présentons les caractéristiques principales de ces cas, ainsi que leur classification dans les différentes catégories que nous avons définies.

Tableau 24 : Principales caractéristiques des cas et leur répartition dans les différentes catégories de l'échec du passage à l'acte entrepreneurial

	Les initiales des noms	L'âge	Le sexe	Le secteur d'activité du projet	Scénarios de typologie
Cas E1	S.H	24 ans	Masculin	Service	DE
Cas E2	A. J	25 ans	Masculin	Service	DI
Cas E3	W. A	24 ans	Masculin	Commerce	DIE
Cas E4	L.F	26 ans	Féminin	Service	DIE
Cas E5	A.M	22 ans	Féminin	Industrie	D
Cas E6	A. B	26 ans	Masculin	Industrie	IE
Cas E7	I.S	23 ans	Féminin	Service	E
Cas E8	M.S	25 ans	Masculin	Service	I
Cas E9	N. N	23 ans	Masculin	Commerce	DE
Cas E10	M.T	29 ans	Féminin	Service	IE

Source : Auteur

L'analyse de contenu a été l'approche privilégiée pour examiner les données collectées, avec une orientation vers l'analyse thématique. Il est essentiel de noter que nous avons consciemment choisi de ne pas recourir à un logiciel de codage, étant donné que cela n'affecte en aucune manière la qualité de nos analyses (Gavard-Perret et Helme-Guizon, 2012). Dans ce cadre, nous avons procédé à une double segmentation des entretiens, à savoir la segmentation primaire et la segmentation thématique. La segmentation primaire implique le

regroupement des parties de phrases ou des phrases qui révèlent les dimensions fondamentales de notre sujet d'étude. En parallèle, la segmentation thématique a été utilisée pour classer les données de chaque segment primaire en un nombre restreint de catégories, rassemblant des éléments conceptuels plus spécifiques (Miles et al., 2014).

La comparaison systématique des données de discours a joué un rôle crucial. D'une part, elle a été effectuée entre chaque étudiant-entrepreneur, et d'autre part, entre ces étudiants-entrepreneurs et le reste de l'échantillon. Cette approche comparative a grandement contribué à une meilleure compréhension de l'échec dans le processus entrepreneurial (Allard-Poesi et Perret, 2014).

Cette phase exploratoire a également été complétée par l'étude des cartes cognitives individuelles d'étudiants-entrepreneurs ayant connu diverses expériences d'échec dans leur tentative de passage à l'acte entrepreneurial. L'objectif de cette phase est de réaliser une analyse approfondie. À cet effet, nous nous sommes concentrés sur l'étude des cartes cognitives considérées comme les plus riches en termes de concepts (variables et/ou idées), ainsi que les plus illustratives du phénomène étudié. La méthode multidimensionnelle utilisée dans cette étude repose sur la triangulation des données, ce qui nous a permis de distinguer les principales dimensions du phénomène de la transition vers l'entrepreneuriat des étudiants-entrepreneurs et de renforcer notre étude. L'utilisation de cette méthode a favorisé une meilleure identification des connaissances et une clarification de nombreuses situations.

Section 3 : Exploration des cas étudiés du phénomène

Dans le but d'explorer les multiples facettes de l'échec du passage à l'acte entrepreneurial des étudiants entrepreneurs, cette section est dédiée à l'examen de cas d'échec particulièrement éclairants. Ces cas ont été soigneusement sélectionnés en tenant compte de critères visant à garantir une variété de situations et à les rendre représentatifs sur le plan théorique. Après avoir introduit les exemples d'échec que nous allons examiner, nous présenterons les premières conclusions et résultats issus de cette étude.

1. Illustration des différentes configurations de l'échec de passage à l'acte entrepreneurial :

1.1. Les cas présentant l'échec total :

Cette catégorie d'échec total, dû à la combinaison des trois dimensions, à savoir : la déception de l'étudiant-entrepreneur, l'instabilité de l'environnement entrepreneurial et les écarts des compétences et connaissances entrepreneuriales, est illustrée par deux cas : le cas E3 (W.A) et le cas E4 (L.F).

Le Cas E3 (W.A) présente l'histoire d'un étudiant-entrepreneur de 24 ans, imprégné de l'esprit entrepreneurial dès son enfance grâce à l'influence de son père, un entrepreneur chevronné dans le secteur du transport. Porté par un désir entrepreneurial, il a décidé de créer sa propre entreprise de vente des éponges naturelles avec une vision ambitieuse.

Cependant, dès les premiers pas du processus de développement de son entreprise, il a été confronté à une série de défis considérables. Malgré sa passion, son intention, et son engagement inébranlable, il n'avait pas encore acquis pleinement les compétences essentielles en gestion, en finances, en comptabilité et en marketing, ce qui a rapidement engendré des problèmes opérationnels mettant en doute la viabilité et la concrétisation de son entreprise.

L'environnement entrepreneurial s'est révélé instable, avec des contraintes réglementaires changeantes, une concurrence intense et des défis fiscaux imprévisibles. Cette complexité a rendu la gestion de l'avancement de la mise en place de l'entreprise encore plus difficile pour cet étudiant-entrepreneur déjà confronté à des difficultés majeures.

Toutes ces difficultés ont finalement conduit à une déception significative. Les attentes élevées en tant qu'étudiant-entrepreneur, combinées à la pression pour obtenir des résultats rapidement, ont été confrontées à la réalité implacable des défis entrepreneuriaux. Cette déception a progressivement affaibli sa motivation, son intention entrepreneuriale et dégradé sa confiance en sa capacité à réussir.

En fin de compte, face à l'accumulation de ces défis, un écart de compétences, une instabilité constante de l'environnement entrepreneurial et une déception grandissante, l'entrepreneur a dû prendre la déchirante décision d'abandonner la concrétisation de son entreprise. Son parcours illustre de manière poignante un exemple d'échec total dans le domaine de l'entrepreneuriat, soulignant l'importance cruciale d'une préparation adéquate et d'une

compréhension approfondie des enjeux entrepreneuriaux pour réussir dans ce domaine exigeant.

Le Cas E4 (L.F) est une jeune chimiste passionnée de 26 ans qui a obtenu un diplôme de master en chimie moléculaire. Elle a décidé de se lancer dans l'entrepreneuriat avec un projet ambitieux : créer des colorants alimentaires sains en réponse aux préoccupations croissantes de sa famille concernant la santé et le désir de consommer des produits plus naturels.

Au début de son aventure entrepreneuriale, elle a bénéficié d'un fort soutien familial. Sa famille a été la première à utiliser les colorants qu'elle avait développés à la maison, renforçant ainsi sa confiance en son produit et suscitant leur intérêt pour son projet. Cependant, elle a rapidement été confrontée à un environnement commercial instable, avec des lois et réglementations sur les colorants alimentaires qui ont commencé à changer de manière inattendue. Cela a compliqué la conformité à la législation en vigueur et nécessité des ajustements coûteux. De plus, bien que sa formation en chimie moléculaire lui ait fourni une base solide, elle a sous-estimé les compétences entrepreneuriales nécessaires pour réussir. Elle a eu du mal à trouver des clients et à commercialiser efficacement ses produits, notamment en raison du coût élevé de production de ses colorants.

Au fil du temps, elle a commencé à ressentir une certaine déception face aux obstacles répétés, affaiblissant sa confiance et la mettant face au dilemme entre sa passion pour la chimie et la dure réalité de l'entrepreneuriat. Finalement, la combinaison de défis, notamment l'instabilité réglementaire, l'écart dans les compétences entrepreneuriales et la déception par rapport au maintien de sa stabilité financière, a conduit à l'abandon de son projet entrepreneurial.

1.2 Les cas présentant un échec marginal :

Les catégories d'échec marginal résultant d'au moins l'une des trois dimensions prédéfinies, est illustrée par les cas présentés ci-dessous.

1.2.1. L'échec du passage à l'acte entrepreneurial dû à la déception de l'étudiant-entrepreneur (D) :

Le cas E5 (A.M), à l'orée de sa dernière année en tant qu'étudiante en ingénierie, cette étudiante-entrepreneuse se distingue par sa passion et sa détermination à apporter des solutions innovantes dans le domaine du traitement de l'eau. Dotée d'une vision audacieuse,

elle s'est lancée dans un projet industriel visant à révolutionner le domaine du nettoyage de l'eau.

Ce projet, développé en collaboration étroite avec des investisseurs et avec le soutien d'organismes de l'État, était porteur de promesses ambitieuses. Au départ, elle avait une vision optimiste de l'entrepreneuriat, croyant fermement que sa passion et son expertise constitueraient des atouts infaillibles pour son succès, avec un financement solide provenant de sources extérieures.

Cependant, à mesure que le projet progressait, la réalité s'est avérée être un terrain plus difficile qu'elle ne l'avait imaginé. Elle a rapidement rencontré une série de difficultés imprévues.

Son engagement à plein temps dans le projet a fini par avoir un impact significatif sur sa concentration et son énergie pour terminer ses études avec succès. Elle a réalisé que jongler entre les responsabilités académiques et les pressions entrepreneuriales devenait de plus en plus difficile.

Lorsqu'elle a réalisé que son projet n'avancait pas aussi rapidement qu'elle l'avait imaginé, une déception grandissante a commencé à la ronger. L'écart entre ses attentes optimistes et les défis concrets auxquels elle était confrontée s'est creusé. De plus, son expérience à PÉPITE a contribué à cette déception, car elle a découvert que la diversité des projets et des profils au sein de l'organisation ne correspondait pas pleinement à ses besoins spécifiques, entravant ainsi l'avancement de son projet innovant.

Au final, en raison de cette déception croissante et de son désir de se consacrer pleinement à la réussite de ses études en ingénierie, elle a pris la décision délicate de mettre fin au lancement de son entreprise. Son parcours illustre comment une déception résultant de la divergence entre les attentes initiales et la réalité peut influencer la décision d'abandonner un projet entrepreneurial, malgré un financement solide et un engagement à plein temps.

1.2.2. L'échec du passage à l'acte entrepreneurial dû à l'instabilité de l'environnement entrepreneurial :

Le cas E8 (M.S), étudiant-entrepreneur, âgé de 25 ans, avait un rêve ambitieux de créer une entreprise de services pendant ses études en M2 d'un master professionnel. Son désir d'entreprendre était palpable dès le premier cours en entrepreneuriat. Toutefois, malgré une solide formation académique comprenant beaucoup des matières liées à l'entrepreneuriat au

cours de son parcours universitaire, il a rapidement été confronté à un énorme décalage entre la théorie académique et la réalité du terrain.

L'instabilité de l'environnement entrepreneurial s'est révélée être un obstacle majeur pour lui. Parmi les difficultés auxquelles le lancement de son entreprise a dû faire face : l'évolution constante du marché, des besoins des clients en perpétuelle mutation, des avancées technologiques rapides, des tendances de consommation changeantes, et une concurrence mouvante, rendant la définition d'une stratégie commerciale solide et complexe. De plus, les difficultés financières ont été un véritable défi, avec la recherche de financements dans un environnement économique incertain. Les réglementations fiscales changeantes ont posé des problèmes inattendus impactant la rentabilité, nécessitant des ajustements constants. Enfin, l'accès limité à des informations fiables sur le marché, incluant les besoins des clients, les tendances du secteur, et la démographie de la clientèle, a compliqué la prise de décision éclairée, car les données étaient souvent fragmentées, obsolètes ou inaccessibles.

Finalement, malgré son niveau d'intention élevé et sa passion pour l'entrepreneuriat, il a été contraint de faire face à l'échec de lancement de son entreprise en raison de l'instabilité et de l'incertitude de l'environnement entrepreneurial. Cette expérience l'a profondément marqué et l'a amené à reconnaître l'importance cruciale de la maîtrise des données de l'environnement entrepreneurial. Bien qu'il ait dû faire face à cet échec, il considère cette expérience comme une leçon précieuse qui l'aidera à mieux se préparer pour de futures tentatives entrepreneuriales.

1.2.3. L'échec du passage à l'acte entrepreneurial dû à l'écart des compétences et connaissances entrepreneuriales :

Le cas E7 (I.S), étudiante-entrepreneuse, âgée de 23 ans, avait un projet ambitieux : créer un son entreprise de service après l'obtention de son diplôme de licence. Animée par l'esprit d'entreprise depuis son plus jeune âge, elle avait l'intention de lancer son entreprise avant même de commencer son parcours universitaire.

Pendant ses études en master professionnel, elle a décidé de compléter sa formation en entrepreneuriat en participant au programme PÉPITE. Elle a suivi des cours consacrés à l'entrepreneuriat, mais elle a rapidement constaté que le contenu de ces matières était principalement théorique. Les enseignants qui dispensaient ces cours avaient tous un profil académique, et la pédagogie utilisée se limitait principalement à des conférences et à des cours classiques.

Elle a vite compris que cette formation entrepreneuriale théorique ne répondait pas adéquatement aux besoins du marché du travail et ne lui fournissait pas les compétences pratiques nécessaires pour créer et gérer efficacement son entreprise. Lorsqu'elle a commencé à mettre en œuvre son projet, elle a été confrontée à une série de défis pour lesquels sa formation théorique n'était d'aucune utilité.

Malheureusement, malgré sa détermination et son désir entrepreneurial, elle a finalement dû faire face à l'échec de la concrétisation de son projet, en raison du manque de compétences pratiques acquises au sein du programme PÉPITE. Cette expérience a mis en évidence l'importance d'une formation entrepreneuriale plus axée sur l'application concrète des connaissances et des compétences entrepreneuriales sur le terrain, plutôt que sur la théorie pure.

1.3 Les cas présentant l'échec partiel :

Les catégories d'échec partiel, résultant de la combinaison de deux dimensions, sont illustrées par les cas présentés ci-dessous.

1.3.1. L'échec du passage à l'acte entrepreneurial dû à la combinaison de l'écart des compétences entrepreneuriales et l'instabilité de l'environnement entrepreneuriale (EI) :

Le cas E10 (M.T) : À l'âge de 29 ans, elle a démontré une détermination et une persévérance exceptionnelles en poursuivant son rêve entrepreneurial. Elle a quitté son emploi, aspirant depuis longtemps à devenir entrepreneure. Cependant, elle a rapidement été confrontée à une série de défis qui ont mis en lumière les complexités de l'entrepreneuriat, défis qui ont finalement conduit à son abandon temporaire de son projet.

L'un des principaux obstacles qu'elle a rencontrés était le démarchage, une étape cruciale pour tout entrepreneur, mais qui s'est avérée plus chronophage et complexe qu'elle ne l'avait anticipé. Elle a appris que l'entrepreneuriat ne suit pas le même rythme que la recherche d'un emploi, et que la période d'attente pour obtenir des contrats peut être considérablement plus longue. L'aspect financier et la comptabilité ont également posé des défis considérables. Elle a compris qu'il existait des codes et des formats spécifiques à maîtriser, mais les obstacles étaient tout simplement trop nombreux pour elle à ce stade de sa vie.

Son projet entrepreneurial était centré sur l'écosystème de la santé, un domaine hautement réglementé et fermé, surtout pour ceux qui n'ont pas de formation médicale. En tant que

juriste de formation, elle a rapidement compris qu'elle était confrontée à des obstacles réglementaires et de réseautage insurmontable pour progresser dans ce secteur spécifique. La réglementation complexe et la nécessité de développer un réseau ont constitué ses premiers défis majeurs.

Au départ, elle avait sous-estimé l'importance d'un plan d'affaires solide, et elle a rapidement réalisé qu'elle avait besoin de compétences entrepreneuriales plus solides pour réussir. Cependant, malgré ses efforts pour acquérir ces compétences, l'écart entre ses connaissances et les exigences de l'entrepreneuriat s'est avéré insurmontable.

Confrontée à l'instabilité constante de l'environnement entrepreneurial et à l'écart persistant de ses compétences et connaissances entrepreneuriales, elle a pris la décision difficile d'abandonner temporairement son rêve entrepreneurial. Elle envisage de reprendre son projet plus tard, une fois qu'elle aura comblé ses lacunes et que l'environnement entrepreneurial sera plus favorable. Son parcours est un exemple poignant de la réalité souvent brutale de l'entrepreneuriat, où la persévérance peut ne pas toujours suffire face à des obstacles inévitables.

Le cas E6 (A.B) : À l'âge de 26 ans, cet étudiant-entrepreneur incarne la détermination et l'ambition de jeunes esprits désireux de concrétiser un projet industriel. Animé par la volonté de créer quelque chose de nouveau, il a pris la décision courageuse de se lancer dans le monde de l'entrepreneuriat. Cependant, son parcours entrepreneurial a été marqué par des défis qui l'ont finalement conduit à abandonner la concrétisation de son projet.

L'une des difficultés majeures auxquelles il a été confronté est l'instabilité persistante de l'environnement industriel. Les fluctuations du marché, les changements technologiques rapides et les défis économiques constants ont rendu difficile la planification à long terme et la viabilité de son projet. Malgré sa passion pour son idée et ses efforts pour s'adapter aux évolutions de l'industrie, il s'est retrouvé confronté à un environnement imprévisible.

Un autre obstacle important a été l'écart des compétences entrepreneuriales nécessaires pour transformer son projet en une entreprise réelle. Bien qu'il ait eu une vision solide et une connaissance technique de son domaine, il a sous-estimé l'importance des compétences en gestion, en stratégie commerciale et en développement de marché. Ces lacunes ont entravé sa capacité à prendre des décisions cruciales et à élaborer une stratégie efficace pour la mise en place de son entreprise.

Face à ces défis, cet étudiant-entrepreneur a pris la décision difficile d'abandonner son projet industriel. Il a reconnu que persévérer davantage dans ces conditions aurait mis en péril sa stabilité financière et personnelle. Cette histoire illustre comment l'instabilité de l'environnement industriel et l'écart des compétences entrepreneuriales peuvent entraver le succès d'un étudiant-entrepreneur passionné.

1.3.2. L'échec du passage à l'acte entrepreneurial dû à la déception de l'étudiant-entrepreneur et l'écart des compétences entrepreneuriales (DE) :

Le cas E1 (S.H) : S.H, un étudiant-entrepreneur passionné par les énergies renouvelables et âgé de 24 ans, représentait un exemple emblématique d'échec du passage à l'acte au sein du programme PÉPITE. Son rêve ambitieux était de créer une entreprise spécialisée dans la fabrication de panneaux solaires nouvelle génération. Cependant, son parcours entrepreneurial a rapidement été jonché de défis complexes.

Dès le départ, il a été confronté à des défis et des barrières bien au-delà de ses prévisions initiales, provoquant une profonde déception. Cette déception était d'autant plus difficile à supporter pour lui qu'il avait du mal à se convaincre de la viabilité de son projet industriel, mettant gravement en péril son ambition entrepreneuriale.

Un autre défi majeur auquel il a dû faire face était l'écart dans ses compétences entrepreneuriales. En tant qu'ingénieur passionné par la technologie des panneaux solaires, il disposait de solides compétences techniques, mais il a rapidement réalisé qu'il lui manquait des compétences essentielles en gestion d'entreprise, en négociation avec les fournisseurs et les partenaires, ainsi qu'en planification stratégique. Cette prise de conscience l'a incité à réfléchir sérieusement à la nécessité d'acquérir davantage de compétences entrepreneuriales pratiques, au-delà des programmes d'enseignement d'entrepreneuriat présentés dans le PÉPITE, qui restaient plus théoriques que pratiques, pour réussir dans le monde de l'entrepreneuriat industriel.

Face à cette combinaison de facteurs, la déception de cet étudiant-entrepreneur de la situation entrepreneuriale et le besoin crucial de compétences entrepreneuriales plus spécifiques, il a finalement pris la décision difficile de mettre en veille son projet industriel. Il espère un jour relancer son projet, une fois qu'il aura acquis les compétences et les connaissances entrepreneuriales nécessaires.

Le cas E9 (N. N) : Un étudiant-entrepreneur de 23 ans, inspiré par une idée de commerce novatrice pendant ses études universitaires, a été animé par un désir de réussir en tant

qu'entrepreneur depuis son premier cours en entrepreneuriat. Il a décidé de créer son entreprise dans le secteur du commerce avec une vision ambitieuse de développer une plateforme de commerce électronique spécialisée dans les produits artisanaux.

Cependant, malgré son enthousiasme et sa créativité, il a rapidement découvert un écart majeur dans ses compétences entrepreneuriales. Les différentes pédagogies d'enseignement utilisées étaient principalement les conférences, les cours magistraux, le business plan, étude de cas, séminaires et visite des experts. Lors de son avancement dans le lancement de son projet, il a constaté un énorme décalage entre la théorie et la pratique puisqu'il n'a pas pu appliquer sa formation entrepreneuriale sur le terrain. Ses premiers efforts ont été entravés par des problèmes opérationnels, des retards dans la mise en place de la plateforme, et des difficultés à attirer des clients. En fait, le manque de compétences et de connaissances dans ces domaines clés s'est révélé être un obstacle significatif pour cet étudiant-entrepreneur. Malgré ses tentatives pour combler ces lacunes, il a rapidement compris que le succès dans le commerce nécessitait plus que de la passion et de patience.

À mesure que les difficultés s'accumulaient, il a commencé à ressentir une profonde déception. Ses attentes élevées en tant qu'étudiant-entrepreneur, comprenant le rêve d'acquérir une certaine aisance financière et de rejoindre une catégorie sociale privilégiée grâce au statut d'entrepreneur, se sont heurtées de manière inéluctable à la réalité impitoyable des défis entrepreneuriaux. Cette déception a graduellement miné sa motivation et ébranlé sa confiance en sa capacité à diriger avec succès son entreprise.

En fin de compte, l'écart important dans ses compétences entrepreneuriales, combiné à la déception croissante, a entravé l'avancement de lancement de son entreprise. L'histoire de cet étudiant-entrepreneur met en évidence comment l'écart des connaissances et compétences entrepreneuriales, combiné à sa déception, peut conduire à un échec de passage à l'acte entrepreneurial.

1.3.3. L'échec du passage à l'acte entrepreneurial dû à la déception de l'étudiant-entrepreneur et l'instabilité de l'environnement entrepreneurial (DI) :

Le cas E2 (A. J) : À l'âge de 25 ans, un étudiant-entrepreneur avait une vision ambitieuse de créer son entreprise de services pendant ses études. Tout d'abord, la déception personnelle a joué un rôle crucial dans ce rêve. Cet étudiant-entrepreneur avait des attentes élevées et optimistes quant à la réussite de son projet. Il croyait fermement que ses compétences

académiques en entrepreneuriat et son enthousiasme garantiraient son succès. Cependant, au fur et à mesure qu'il avançait dans son projet, il a été confronté à des obstacles imprévus et à des défis auxquels il n'avait pas anticipé. Cette déception croissante a commencé à miner sa confiance en lui, générant des sentiments de frustration et de doute quant à la viabilité et à la rentabilité économique de son entreprise imaginée.

L'instabilité de l'environnement entrepreneurial a exacerbé cette déception. Le secteur dans lequel il envisageait de créer son entreprise était en perpétuelle mutation. De plus, il a rencontré d'importants obstacles financiers lorsqu'il a cherché à obtenir le capital nécessaire pour lancer son projet. Les investisseurs et les prêteurs hésitaient à s'engager dans un projet dont l'étude économique était jugée incomplète et peu rentable. Cela a obligé cet étudiant-entrepreneur à consacrer un temps considérable à la recherche de sources de financement appropriées. Malgré ses tentatives pour obtenir un soutien financier de sa famille, en particulier de son père, il n'a pas réussi à les convaincre. Leur cercle social, tout comme eux-mêmes, partageait la croyance que l'entrepreneuriat n'offrait pas de perspective de stabilité future. Ils étaient sceptiques quant à la possibilité que l'entrepreneuriat conduise à la réussite financière et économique. Il a été confronté à des barrières importantes pour accéder aux ressources nécessaires à la réalisation de son projet.

Finalement, la déception personnelle résultant de l'écart entre ses attentes optimistes et les défis concrets de l'instabilité environnementale auxquels il a été confronté a entravé son engagement dans l'entrepreneuriat et a conduit à l'échec de la concrétisation de son projet.

Tableau 25 : La sélection des cas dans l'échantillon en fonction des trois dimensions de l'échec

	Instabilité environnementale	Déception de l'étudiant- entrepreneur	L'écart des connaissances et compétences entrepreneuriales	
Cas E1	I	D+	E+	DE
Cas E2	I+	D+	E	DI
Cas E3	I+	D+	E+	DIE
Cas E4	I+	D+	E+	DIE
Cas E5	I	D+	E	D
Cas E6	I+	D	E+	IE
Cas E7	I	D	E+	E
Cas E8	I+	D	E	I
Cas E9	I	D+	E+	DE
Cas E10	I+	D	E+	IE

Le (+) signale que la variable (ou concept) liée à la dimension respective de l'échec du passage à l'acte entrepreneurial est mentionnée dans les discours des entrepreneurs interrogés.

2. Analyses et discussions des premiers résultats :

D'après notre analyse des verbatims, il est évident que la forme la plus extrême d'échec dans le contexte de la concrétisation d'une activité entrepreneuriale se manifeste par l'abandon définitif (**E3 et E4**). L'examen de nos entretiens révèle que l'incapacité des étudiants-entrepreneurs à réaliser leurs projets entrepreneuriaux peut être attribuée à une multitude de facteurs : le déficit d'acquisition des compétences et des connaissances entrepreneuriales découlant de leur formation en entrepreneuriat, les influences de l'environnement entrepreneurial, ainsi que des caractéristiques individuelles propres à l'étudiant-entrepreneur qui ont abouti à sa déception.

2.1. Écart des compétences et connaissances entrepreneuriales (E) :

Contrairement aux études antérieures portant sur la formation entrepreneuriale et son lien avec la concrétisation d'initiatives entrepreneuriales, qui se focalisaient sur l'intention en tant que facteur explicatif de la création d'entreprise, notre approche part du principe que l'intention entrepreneuriale est préexistante dès le début de la formation entrepreneuriale, qu'elle soit intégrée au parcours universitaire ou dispensée au sein du réseau PÉPITE. En effet, nos recherches ont démontré que les étudiants-entrepreneurs examinés manifestaient une intention entrepreneuriale dès le premier cours, qu'il s'agisse d'un cours universitaire ou d'une formation au sein du réseau PÉPITE, indépendamment de leur domaine d'études.

Le cas E5 : *"Avant d'avoir mon premier cours en entrepreneuriat, je pensais que l'entrepreneuriat était réservé à quelques personnes exceptionnelles. Mais après, j'ai compris que c'était plutôt accessible à tout le monde, ce qui m'a motivé à envisager sérieusement de créer mon entreprise."*

Le cas E1 : *"La formation en entrepreneuriat m'a aidé à développer une idée plus claire de ce que je veux accomplir en tant qu'entrepreneur. Au début, cela a eu un impact positif sur mon intention d'entreprendre."*

Le cas E4 : *"Après mes premiers cours en entrepreneuriat, j'ai constaté que j'avais commencé à réfléchir sérieusement à m'orienter vers l'entrepreneuriat. "*

Le cas E10 : *" J'ai découvert ce qu'était l'entrepreneuriat au fur et à mesure de mon avancement dans mon parcours universitaire."*

Contrairement aux études antérieures qui mettent l'accent sur l'intention d'entreprendre en tant que facteur déterminant du passage à l'action entrepreneuriale, notre étude suggère que l'intention d'entreprendre est souvent présente chez les individus dès le début de leur formation en entrepreneuriat. Cette observation est en accord avec les travaux de Tkachev et Kolvereid (1999), Tounès (2003, 2006), Boissin et al. (2005, 2009), Boissin et Emin (2007), Souitaris et al. (2007), Sánchez (2011, 2013), Martin et al. (2013), Walter et al. (2013), Bae et al. (2014), Zhang et al. (2014), Gielnik et al. (2015), ainsi que Maresch et al. (2016), qui soutiennent que l'éducation entrepreneuriale augmente l'intention entrepreneuriale. Cependant, nos résultats indiquent que l'intention entrepreneuriale n'est qu'une première étape dans le processus de décision d'entreprendre ou non, ce qui rejoint les conclusions des études menées par Van Gelderen et al., (2015) et Rauch et Hulsink (2015).

Le cas E3 : " Avoir l'intention d'entreprendre, c'est le point de départ, mais cela ne signifie pas nécessairement que vous allez réellement le faire. Il y a tellement d'autres facteurs à prendre en compte dans la décision finale."

Le cas E2 : " Au début, l'intention d'entreprendre était excitante, mais au fur et à mesure que je plongeais plus profondément dans la réalité de l'entrepreneuriat, j'ai compris que cela nécessitait bien plus que cette intention."

Le cas E4 : " L'intention entrepreneuriale est une étape cruciale, mais ce n'est qu'au début. "

Le cas E9 : "Je considère mon intention d'entreprendre comme le moment où j'ai réalisé que c'était une possibilité d'entreprendre. C'était juste le début de mon parcours entrepreneurial."

Le cas E7 : " Au début de mon expérience en entrepreneuriat, j'étais impressionnée par ce domaine. "

Les étudiants-entrepreneurs interrogés estiment qu'à leur niveau et statut, les ressources de premier ordre sont les connaissances et compétences entrepreneuriales acquises au cours de leur parcours au sein du réseau PÉPITE. Cela facilite et éclaire leur chemin entrepreneurial, favorisant ainsi l'avancement de leur aventure entrepreneuriale et la concrétisation de leurs projets entrepreneuriaux. Ainsi, le manque de ces ressources pose un véritable problème à surmonter. Leur absence et leur insuffisance ont un impact sur la volonté de l'étudiant-entrepreneur de poursuivre son aventure entrepreneuriale. De ce fait, nous rejoignons les

résultats de [Cardon et al. \(2011\)](#) concernant l'importance des compétences dans le processus de décision.

Le cas E7 : " À cette étape du processus entrepreneurial, les ressources les plus primordiales ne sont pas les financements du projet, mais ce sont les connaissances et les compétences entrepreneuriales qui sont beaucoup plus importantes. Si elles manquent, cela constitue un véritable frein."

Le cas E3 : "Les compétences que j'ai développées grâce au réseau PÉPITE étaient essentielles, mais malheureusement, elles n'ont pas suffi pour concrétiser mon projet entrepreneurial."

Le cas E6 : "Avant de rejoindre PÉPITE, je pensais que l'entrepreneuriat était principalement basé sur des idées. Maintenant, je réalise à quel point les compétences entrepreneuriales sont cruciales. Cependant, malgré ces compétences, la concrétisation de mon projet s'est avérée plus difficile que je ne l'imaginai."

Le cas E4 : "Le réseau PÉPITE m'a offert une formation solide en compétences entrepreneuriales, mais cela n'a malheureusement pas été utile dans mon passage à l'acte entrepreneurial. Néanmoins, ces compétences sont précieuses et je les utiliserai dans mes futures tentatives."

Le cas E2 : "Je considère mon passage par le réseau PÉPITE comme une étape cruciale dans mon développement en tant qu'entrepreneur, même si mon projet n'a pas abouti. Les compétences que j'ai acquises restent un atout pour l'avenir."

Dans ce sens, certains de ces étudiants-entrepreneurs attribuent ce manque de ressources aux méthodes pédagogiques et aux approches inadéquates utilisées dans l'enseignement de l'entrepreneuriat. Ces dernières ont joué un rôle passif dans les actions de ces étudiants-entrepreneurs.

Le cas E3 : "Lors de la réalisation de mon projet, j'ai constaté que les pédagogies d'éducation utilisées à l'entrepreneuriat ne peuvent pas être applicables sur le terrain, elles sont plutôt traditionnelles. (...) Ma formation entrepreneuriale ne reflète pas les réalités liées au contexte entrepreneurial."

Le cas E7 : "Je pense que l'enseignement de l'entrepreneuriat aurait dû être plus axé sur la pratique et le développement de compétences concrètes. "

Le cas E1 : "Les méthodes pédagogiques utilisées semblaient parfois déconnectées de

la réalité entrepreneuriale. Cela a créé un écart entre ce que j'ai appris en classe et ce que j'ai dû faire dans la vraie vie pour lancer mon entreprise."

Les étudiants-entrepreneurs estiment que leur formation en entrepreneuriat se concentre principalement sur les compétences et les connaissances théoriques, laissant peu de place à l'aspect pratique. Lorsqu'ils ont tenté de mettre en pratique ces connaissances dans le contexte réel de l'entrepreneuriat, ils ont rencontré de nombreux obstacles sans pouvoir les résoudre efficacement.

Le Cas E7 : *"La formation entrepreneuriale d'une manière générale était théorique, même celle de PÉPITE, et ne m'a pas préparée aux défis pratiques. J'ai compris que la théorie seule ne suffisait pas."*

Le cas E3 : *"Pour moi, la prise de conscience que je manque de compétences entrepreneuriales pour résoudre mes problèmes et gérer les aspects psychologiques de l'entrepreneuriat a entravé considérablement ma progression. "*

Le cas E6 : *"Je constate que les formations entrepreneuriales présentent des lacunes dans l'acquisition de connaissances pratiques. "*

Le cas E9 : *"À mon avis, l'entrepreneuriat ne peut pas être enseigné de manière aussi théorique. Il faut plutôt davantage de tutorats."*

Nous rejoignons les études antérieures de [Carrier \(2009\)](#), [Béchar et Grégoire \(2009\)](#) et [Ruskovaara et Pihkala \(2013\)](#) qui ont constaté que les pratiques pédagogiques traditionnelles, axées davantage sur le contenu que sur d'autres formes d'apprentissage plus inclusives, continuent de prédominer dans les cours d'entrepreneuriat universitaires. Cela va à l'encontre des besoins d'une éducation entrepreneuriale adaptée. Pour ces étudiants-entrepreneurs, l'enseignement de l'entrepreneuriat manque d'applicabilité et n'a que peu d'impact concret. Les cas examinés ont conclu que les approches pédagogiques en entrepreneuriat négligent largement l'aspect pratique et réel. Il est à noter que, nos résultats concordent avec ceux obtenus par [Ferreira-Meyers et Dlamini-Zwane \(2021\)](#) qui soutiennent que l'aspect pratique et réel fait défaut dans les approches pédagogiques de l'entrepreneuriat utilisées.

En conséquence, la formation entrepreneuriale n'a pas suffisamment préparé les étudiants-entrepreneurs à faire face à la complexité de l'environnement entrepreneurial, et il y a eu un

manque significatif d'opportunités pratiques pour développer les compétences et les connaissances nécessaires.

2.2. Instabilité de l'environnement entrepreneurial (I) :

L'environnement entrepreneurial des étudiants-entrepreneurs est un contexte riche en opportunités pour l'essor de l'innovation et de la créativité, cependant, il est également marqué par une instabilité fréquente. Les étudiants-entrepreneurs interrogés ont également fait face à des obstacles environnementaux tels que l'obtention de crédits, des procédures administratives complexes, le manque d'accès à des informations juridiques détaillées, le suivi insuffisant et le soutien limité, entre autres défis.

Le cas E6 : *"Le processus entrepreneurial est fastidieux (...). Les démarches administratives sont pénibles voire insupportables. Il y a beaucoup des paperasses, des administrations à contacter, des détails administratifs que je n'arrive plus à gérer. C'est devenu insupportable. Tout cela m'a découragé ».*

Le cas E2 : *"... les tâches administratives sont avérées fastidieuses dans la vraie vie. Le processus d'obtention de crédit est long et complexe. "*

Le Cas E8 : *"Malgré ma solide formation entrepreneuriale, l'environnement entrepreneurial en constante évolution m'a pris au dépourvu. Les changements rapides sur le marché et les défis financiers ont rendu la gestion de l'avancement de mon projet presque impossible."*

Le cas E4 : *"...mais c'est aussi un grand saut dans l'inconnu. Les choses changent si rapidement que ce qui était pertinent il y a six mois ne l'est peut-être plus aujourd'hui. C'est très instable."*

Le cas E10 : *"J'ai investi beaucoup de temps et d'argent dans la conformité réglementaire, mais chaque fois que j'avançais, de nouvelles règles étaient introduites. C'était un cycle sans fin. "*

Dans ce contexte, nos résultats confirment les conclusions des recherches antérieures menées par [Liu \(2004\)](#), [Kishida et al. \(2005\)](#) et [Krauss \(2009\)](#), qui ont également souligné l'importance des facteurs institutionnels dans le développement de l'entrepreneuriat. De plus, nos résultats sont en accord avec l'idée avancée par [Aldrich \(1990\)](#) et [Welter \(2011\)](#), à savoir que le contexte institutionnel doit être propice à la création d'entreprise.

L'analyse de ces cas montre que l'échec du passage à l'acte entrepreneurial pour les étudiants-entrepreneurs n'est pas toujours lié qu'au manque des ressources matérielles. Certains cas étudiés soulignent l'importance des croyances individuelles et culturelles dans la décision de passage à l'acte des étudiants-entrepreneurs. Ainsi, la perception et la vision liée à la capacité du genre **(E4)** impacte l'achèvement du processus entrepreneurial.

Le cas E4 : *"J'ai tenté cette aventure, mais je suis bien convaincue qu'en tant que femme, je ne peux pas y arriver (...). Je n'aurai pas beaucoup de chance pour réussir."*

Le cas E2 : *" ... Je ne peux pas assurer cette aventure sans l'engagement de mes parents avec moi. Être soutenu par ma famille me soulagera dans toutes mes réflexions et responsabilités."*

Dans plusieurs des cas étudiés, une tendance culturelle commune se dégage : l'entrepreneuriat est souvent perçu comme incapable de garantir un avenir stable et de mener à la réussite financière. Cette croyance partagée par l'entourage des étudiants-entrepreneurs, ainsi que par ces derniers eux-mêmes, peut influencer leur décision de s'engager dans l'entrepreneuriat. En contraste, il apparaît que, dans ces mêmes situations d'étude, la présence d'au moins un membre de la famille bénéficiant d'un revenu stable et régulier est un élément culturel spécifique qui semble jouer un rôle essentiel pour encourager l'entrepreneuriat. Ce constat s'aligne avec les conclusions de [Henriquez-Daza et al. \(2023\)](#), qui ont spécifiquement mis en lumière le rôle de la culture dans la perception de l'échec.

Le cas E3 : *"Je veux avoir un salaire fixe et stable à la fin de chaque mois. (...) Or, si je poursuis mon projet, je n'aurai pas une vie financière plus facile ni une stabilité psychologique. "*

Le cas E4 : *"Pour moi, j'ai toujours eu l'habitude d'être stable dans ma situation financière, je ne peux pas m'imaginer dans une situation financière difficile. (...) il vaut mieux chercher un travail avec salaire fixe (...). Ça sera plus réconfortant. "*

Le cas E6 : *"Mon entourage a toujours pensé que l'entrepreneuriat était trop incertain pour garantir un avenir stable. Même si j'avais une passion pour mon projet, leur inquiétude constante m'a fait douter de ma décision."*

Nos résultats d'analyse des cas étudiés mettent en évidence l'importance des facteurs contextuels défavorables dans l'affaiblissement de l'intention de créer sa propre activité, ce qui contredit les observations de [Degeorge \(2016\)](#) qui, dans ses recherches, a mis en avant le rôle

crucial des facteurs contextuels plutôt dans le renforcement ou l'atténuation de l'intention entrepreneuriale.

Dans d'autres cas de notre étude (E3, E4 et E7), malgré un contexte familial favorable à l'entrepreneuriat, cela n'a pas suffi à maintenir la motivation ces individus à se lancer dans l'aventure entrepreneuriale. Dans ces situations particulières, l'implication de leur entourage dans le domaine entrepreneurial a plutôt eu un effet neutre, voire dissuasif (E3).

Par conséquent, nos résultats semblent contredire l'idée avancée par [Hofstede \(1983\)](#) selon laquelle l'intégration des individus dans des groupes cohésifs devraient favoriser l'entrepreneuriat. Ils remettent également en question les conclusions de [Wennberg et al. \(2013\)](#), qui ont suggéré que le collectivisme peut réduire l'impact négatif de la peur de l'échec.

Le cas E3 : *"L'entrepreneuriat est bien encouragé par mon entourage proche, dont mon père et d'autres amis entrepreneurs, qui me soutiennent énormément. Cependant, malgré ce soutien, j'ai cette crainte de ne pas être à la hauteur de leurs attentes et de les décevoir."*

Le cas E4 : *"Mes parents étaient extrêmement favorables à l'égard de mon projet entrepreneurial, cependant, leur encouragement et leur soutien n'ont pas réussi à dissiper mon propre sentiment d'hésitation. Ils sont toujours les premiers à valider mes produits."*

Le cas E7 : *" Ma famille a toujours soutenu mes aspirations entrepreneuriales, mais malgré cela, je ne me sens pas rassuré. "*

Par ailleurs, le manque de financement a constitué un obstacle pour l'étudiant-entrepreneur (E2) dans sa transition vers l'action entrepreneuriale. Au lieu de solliciter des organismes spécialisés dans le financement de projets, il s'est tourné vers son père, qui a refusé de lui accorder le financement nécessaire. Ce refus a renforcé ses inquiétudes concernant la réalisation de son projet, alimentant ainsi le doute quant à sa faisabilité. Il est intéressant de noter que cette décision de se tourner vers son père est liée à ses origines ethniques spécifiques. Sur ce point, nos constatations rejoignent les conclusions de [Aldrich et Cliff \(2003\)](#) ainsi que [Cooper et al. \(1994\)](#).

Le cas E2 : *"L'accès à un financement externe est très compliqué et n'est pas garanti. J'ai préféré demander un financement à mon père. (...) Ainsi, ne pas avoir l'aide de mon père m'a complètement bloqué et empêché d'entamer le projet."*

Dans le cadre de notre analyse des cas étudiés, il est important de noter que les résultats s'accordent avec les conclusions de Carsud et Brännback (2011), qui font référence aux entrepreneurs principalement motivés par des objectifs non économiques tels que le pouvoir, le statut ou l'acceptation sociale. En contraste, nos observations convergent avec les travaux de Hessels et al. (2008) concernant les entrepreneurs de style de vie motivés par la quête d'une meilleure qualité de vie.

Le cas E6 : *" Au début, j'avais le désir d'obtenir un certain statut social et de me sentir membre d'une catégorie sociale spécifique. J'aspirais à rejoindre la communauté des entrepreneurs prospères."*

Le cas E9 : *"J'étais et je suis toujours impressionné par le style de vie des entrepreneurs, en particulier par ceux les plus renommés au monde : la richesse, le prestige... Cela suscite en moi des rêves. "*

Pour les étudiants-entrepreneurs interrogés, l'environnement entrepreneurial joue un rôle déterminant dans leurs choix concernant la poursuite ou la cessation de leur aventure entrepreneuriale. Cette conclusion est étayée par les travaux de recherche de [Smida \(2006a\)](#), [Smida et Khelil \(2010\)](#), ainsi que par les études [d'Abbès et al., \(2016\)](#). Ces étudiants-entrepreneurs sont profondément influencés par une multitude de facteurs environnementaux qui pèsent sur leurs décisions. Cette influence prépondérante de l'environnement entrepreneurial peut parfois restreindre la liberté de décision des étudiants-entrepreneurs en ce qui concerne leur avenir. Ces constatations soulignent de manière cruciale l'importance de l'environnement entrepreneurial dans le parcours des étudiants-entrepreneurs.

2.3. Déception de l'étudiant-entrepreneur (D) :

De plus, il est crucial de noter que la majorité des étudiants-entrepreneurs interrogés ont fait l'expérience de divers états émotionnels, incluant l'incertitude, le manque de confiance en eux, la peur de l'échec, le questionnement et la démoralisation. Cela corrobore l'observation de [Valéau \(2006\)](#), qui souligne que certains entrepreneurs traversent des périodes marquées par des moments de doute, de tension, de désillusion et d'indécision quant à la direction à prendre, que ce soit en maintenant la continuité de leur aventure entrepreneuriale ou en optant pour la discontinuité.

Le cas E5 : *"... La sensation de peur m'a accompagné dans mes pensées durant le développement de mon projet (...) Ce qui a approfondi mon état d'angoisse et de stress et a bien évidemment empêché mon passage à l'acte. "*

Le Cas E1 : *"Mes attentes étaient élevées, la réalité entrepreneuriale m'a déçu. Je me suis rendu compte que la qualité de ma vie s'est trop dégradée."*

Le Cas E3 : *" Je me suis senti dépassé par les défis financiers et les problèmes opérationnels. Mes attentes étaient élevées, mais la réalité m'a rattrapé."*

Le Cas E9 : *" La sensation de déception a été difficile à accepter."*

Le Cas E2 : *"Je croyais en mon projet, mais les obstacles inattendus et l'instabilité du contexte entrepreneurial m'ont bouleversé. C'était décevant de voir mon rêve s'effondrer."*

Pour certains d'entre eux, un environnement entrepreneurial défavorable et un manque de compétences et de connaissances en entrepreneuriat sont à l'origine de ces sentiments. Pour d'autres, ces sensations sont liées à leur caractère et à leur personnalité. Dans les deux situations, ces différents facteurs individuels ont influencé leur décision de mettre fin à leur entreprise. Ce résultat confirme la constatation de [Bruyat \(1993\)](#) selon laquelle la personnalité de l'entrepreneur joue un rôle crucial dans l'aventure entrepreneuriale.

Le cas E3 : *"Dès le départ, j'ai été confronté à des défis et des barrières bien au-delà de mes prévisions initiales, provoquant une profonde déception en moi."*

Le cas E10 : *"Je pensais que mon idée d'entreprise allait révolutionner le marché, mais je me suis heurté à tant d'obstacles que cela en est devenu décourageant."*

Le cas E2 : *"Tout d'abord, ma déception personnelle a joué un rôle crucial dans ce rêve. Je me sens plus satisfait de mon avancement. "*

La plupart des cas étudiés ont révélé un niveau significatif d'engagement dans leur aventure entrepreneuriale. Ils n'ont pas simplement tenté une expérience. L'objectif commun de tous ces étudiants-entrepreneurs était de voir leur projet fonctionner efficacement et s'imposer sur le terrain. Cependant, cet engagement a été influencé par divers facteurs, ce qui a parfois entraîné une dégradation, bien que souvent temporaire. Les résultats confirment les travaux de [Gabay-Mariani \(2020\)](#), montrant que les niveaux d'engagement des étudiants-entrepreneurs varient tout au long de leur parcours, sans suivre de progression linéaire. Leur engagement ne

converge pas systématiquement vers un engagement total, remettant en question l'idée de l'irréversibilité de leur engagement.

Le cas E3 : *"Cette déception a progressivement affaibli sa motivation, son intention entrepreneuriale et dégradé sa confiance en sa capacité à réussir."*

Le cas E10 : *"L'instabilité de l'environnement entrepreneurial m'a perturbé. Je ne suis plus capable dans cette situation de continuer."*

Le cas E5 : *"J'ai consacré un temps considérable à mon projet... je n'ai plus de temps ni d'efforts pour mes études. J'en peux plus. Ça me dépasse "*

Le cas E2 : *"L'instabilité de l'environnement entrepreneurial m'a perturbé. Je ne suis plus capable."*

Le cas E4 : *"Au fil du temps, j'ai commencé à ressentir une certaine déception face aux obstacles répétés, affaiblissant ma confiance et mon engagement envers ce projet."*

L'analyse des étudiants-entrepreneurs interrogés met en lumière que l'écart entre leurs attentes initiales et la réalité entrepreneuriale représente une source majeure de déception chez eux. Cette déception entraîne une insatisfaction chez les étudiants-entrepreneurs, les poussant à prendre des décisions cruciales pour l'essor de leur aventure entrepreneuriale. Nos résultats corroborent avec les constatations de Cannon et Edmondson, (2001), Moreau (2007) et de Smida et Khelil (2010).

Le cas E3 : *"La perspective de liberté et de réussite financière en tant qu'entrepreneur était si séduisante, mais la réalité est beaucoup plus difficile. ... Je sens une pression et un stress insupportable."*

Le cas E1 : *"J'ai investi tellement de temps et d'argent dans mon entreprise, mais les résultats ne sont tout simplement pas à la hauteur de mes attentes. C'est vraiment décevant."*

Nos résultats correspondent aux conclusions des études menées par [Khelil \(2016\)](#) et [Khelil et al. \(2018\)](#) qui mettent en évidence que l'échec entrepreneurial est principalement évalué en fonction de la déception personnelle ressentie par l'entrepreneur, résultant de la non-réalisation de ses attentes initiales. Par ailleurs, nos résultats confirment les observations de [Thurik et Dejardin \(2012\)](#), qui montrent que les individus s'engagent dans l'entrepreneuriat en anticipant une amélioration de leur situation actuelle, qu'elle soit matérielle ou immatérielle.

Cette anticipation engendre fréquemment une tension entre leur situation actuelle, perçue comme insatisfaisante, et leurs préférences.

Le cas E2 : *"je n'ai plus confiance en moi, les sentiments de frustration et de doute me bloquent... je ne suis plus satisfait de ce que je fais"*

Le cas E4 : *"Je pense que j'ai cette sensation d'insatisfaction, car je ne m'attendais pas de tout à cette situation, la réalité m'a choquée."*

Le cas E3 : *"Cette déception a progressivement affaibli ma motivation, mon intention entrepreneuriale. Je constate que cette situation bloque mes capacités à tous les niveaux."*

Nos résultats mettent en évidence un lien entre le niveau de satisfaction des étudiants-entrepreneurs et leur situation personnelle et familiale. En d'autres termes, ceux qui parviennent à mieux équilibrer leur vie personnelle et familiale avec leur entrepreneuriat sont généralement plus satisfaits de leur expérience entrepreneuriale. Cela influence leur décision de persister ou d'abandonner l'aventure entrepreneuriale. Dans cette optique, nos conclusions corroborent les travaux de [Hsu et al. \(2016\)](#), qui ont également souligné que la persistance d'un entrepreneur dépend de son niveau de satisfaction personnelle, évalué en fonction de sa capacité à concilier l'entrepreneuriat avec sa vie familiale.

Le cas E9 : *"Ma stabilité financière est primordiale. La dégradation de ma situation personnelle a commencé à me faire peur...mes attentes financières sont loin d'être réalisables. Il y a des priorités dans cette vie ! Je ne peux pas continuer comme ça."*

Le cas E4 : *"Ma vie personnelle est essentielle. La tension entre mes attentes entrepreneuriales et la réalité m'a fait prendre conscience que ma vie de famille et mon bien-être personnel sont plus importants. Mes aspirations initiales ne sont pas réalisables dans le contexte actuel."*

En pratique, les étudiants-entrepreneurs qui ne poursuivent pas leurs activités entrepreneuriales ont souvent échoué à réaliser leurs attentes initiales, ce qui engendre un sentiment de mécontentement. Ils optent pour l'abandon, car ils sont fréquemment désillusionnés par l'écart entre leurs réalisations et leurs attentes, provoquant ainsi un sentiment de déception. Ces constatations corroborent celles de [Kelil et Jemaa \(2021\)](#) mettant en avant l'influence significative de la satisfaction personnelle de l'entrepreneur, en particulier

sa perception de l'écart entre sa situation actuelle et ses attentes initiales, sur la persistance entrepreneuriale. En fait, nos résultats montrent que la dimension psychologique prend une place importante dans la prise de décision des étudiants-entrepreneurs et peut impacter le passage à l'acte entrepreneurial ou pas, ce qui corrobore les résultats de [Carree et Verheul \(2012\)](#).

2.4. Rebondir après l'échec :

Une conclusion particulièrement marquante de notre enquête réside dans la mise en évidence d'un puissant désir de rebondir parmi la majorité des étudiants-entrepreneurs que nous avons interrogés après avoir connu l'échec dans leur aventure entrepreneuriale. Plutôt que de se laisser décourager par les obstacles et les déceptions rencontrés en cours de route, ces jeunes étudiants-entrepreneurs ont fait preuve d'une remarquable résilience et ont exprimé leur détermination à réintégrer le monde de l'entrepreneuriat avec une perspective renouvelée. Cette capacité à surmonter les revers et à rebondir après un échec met en lumière l'importance cruciale de la résilience et de la persévérance dans le domaine de l'entrepreneuriat, esquisant ainsi un tableau optimiste pour l'avenir de ces esprits audacieux et déterminés.

Le cas E10 : *"Mes deux premiers projets ont connu un échec retentissant, mais cela ne signifie pas que j'abandonne le domaine de l'entrepreneuriat définitivement. Au contraire, je considère ces expériences comme des leçons précieuses qui me permettront de mieux réussir dans mes futures initiatives entrepreneuriales."*

Le cas E2 : *"Les obstacles et les déceptions font partie intégrante de l'entrepreneuriat. J'ai appris à les accepter et je travaille déjà sur moi-même pour les surmonter. J'espère un jour redonner vie à mon rêve de projet."*

Le cas E3 : *"Malgré la difficulté de voir mon projet prendre fin, cela ne signifie en aucun cas que je vais abandonner mes rêves. Je suis déjà en train de réfléchir à ma prochaine aventure entrepreneuriale, cette fois-ci avec une préparation renforcée. Mon objectif est non seulement de réussir, mais aussi de démontrer à mon père que je suis capable de le faire."*

Le cas E5 : *"L'échec n'est qu'une étape sur le chemin de la réussite. Je suis déterminée à revenir plus forte et mieux préparée, notamment en obtenant mon diplôme d'ingénieur avec excellence."*

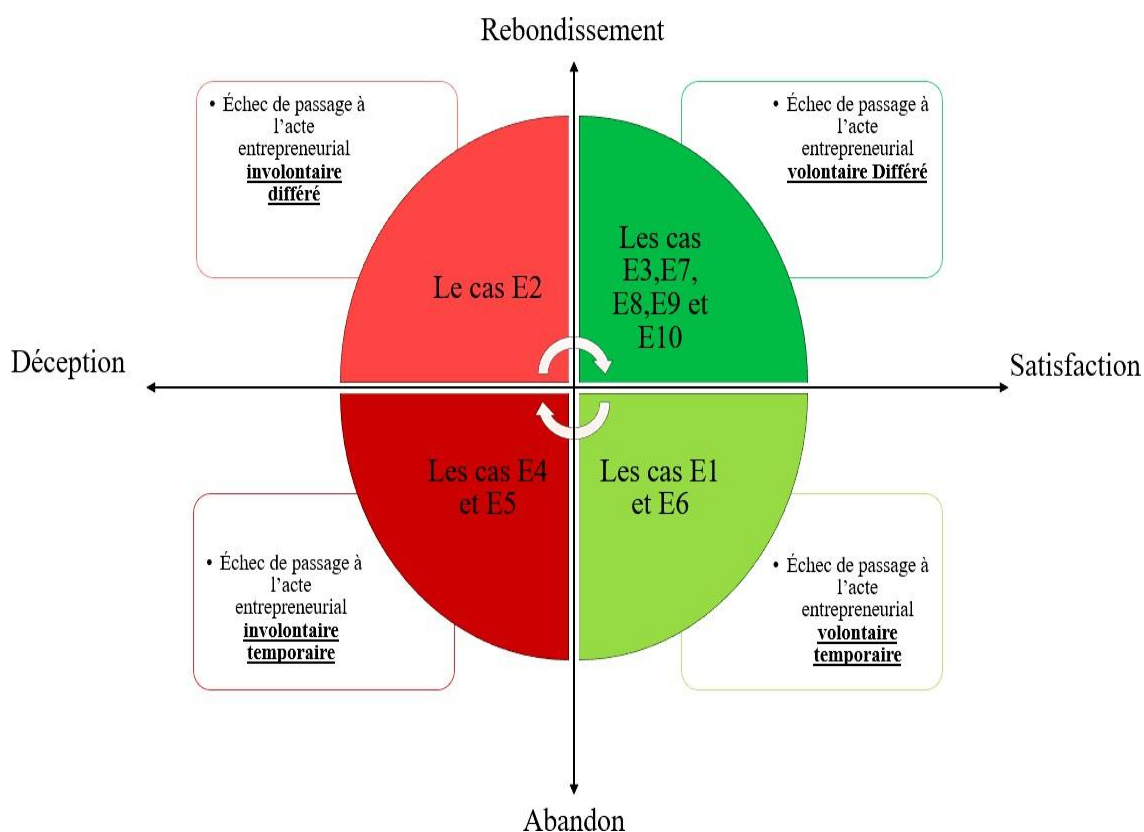
Le cas E9 : *"J'ai traversé des moments difficiles au cours de cette expérience, mais cela ne m'a pas découragé. Je réfléchis à de nouvelles idées et à de meilleures"*

stratégies pour réussir la prochaine fois."

Le cas E7 : *"Je suis consciente de mes importantes lacunes en termes de compétences et de connaissances en entrepreneuriat. J'ai commencé à envisager des solutions pour les combler, et je vais chercher les moyens de surmonter cet obstacle. Bien que j'aie mis mon projet de côté, j'ai l'intention d'y revenir."*

La revue de la littérature théorique nous a permis d'élaborer une typologie statique de l'échec dans le passage à l'acte entrepreneurial. Cependant, lors de l'investigation des cas étudiés, nous avons identifié quatre scénarios de déroulement différents (comme illustré dans la figure ci-dessous).

Figure 30 : Les trajectoires de l'échec de passage à l'acte entrepreneurial des étudiants-entrepreneurs



Source : Auteur

Notre enquête révèle une distinction fondamentale entre deux types d'échecs dans le passage à l'acte entrepreneurial : l'échec volontaire et l'échec involontaire, comme le soulignent DeCastro et Szyliowicz (2004) ainsi que Khelil (2011). Cette distinction repose sur la nature

de la décision prise par les étudiants-entrepreneurs concernant l'abandon ou la poursuite de leur aventure entrepreneuriale.

La richesse de nos résultats ne s'arrête pas là. Nous avons également exploré la dimension temporelle de ces échecs, ce qui a permis d'ajouter une couche significative à notre compréhension des expériences entrepreneuriales des étudiants-entrepreneurs.

Dans les cas d'échec **volontaire**, que nous avons subdivisés en deux catégories, à savoir "**volontaire différé**" (E3, E7, E8, E9 et E10) et "**volontaire temporaire**" (E1, E6), la décision d'abandonner l'aventure entrepreneuriale est le résultat d'un choix délibéré de la part des étudiants-entrepreneurs. Ils ont pris cette décision en fonction de divers facteurs, tels que l'évaluation de leur situation, de leurs compétences entrepreneuriales actuelles, ou des perspectives de l'environnement entrepreneurial. Ces situations illustrent ce que nous qualifions d'échec de passage à l'acte entrepreneurial volontaire.

En revanche, les cas d'échec **involontaire**, que nous avons également subdivisés en deux catégories, à savoir "**involontaire différé**" (E2) et "**involontaire temporaire**" (E4 et E5), se distinguent par le fait que les étudiants-entrepreneurs se sont trouvés confrontés à des obstacles environnementaux, psychologiques, et/ou à des lacunes entrepreneuriales qui les ont contraints à mettre fin à leur aventure entrepreneuriale. Dans ces cas, la décision d'arrêter la concrétisation de l'entreprise n'était pas un choix personnel, mais plutôt la conséquence de circonstances défavorables. Cette catégorie d'échec de passage à l'acte entrepreneurial est définie comme un échec involontaire.

Cette dimension temporelle révèle que certains échecs ne sont pas nécessairement des fins définitives, mais plutôt des étapes temporaires sur le chemin de la réussite. Dans ces cas, les étudiants-entrepreneurs envisagent un retour futur à l'entrepreneuriat, une fois qu'ils auront acquis de nouvelles compétences ou résolu les problèmes qui ont conduit à l'échec initial. Cette attitude démontre la résilience et la capacité d'adaptation des étudiants, ainsi que leur volonté d'apprendre et de grandir.

En outre, nous avons également observé des échecs différés, où la décision de reprendre leur aventure entrepreneuriale est reportée à un moment ultérieur. Cette décision peut être le résultat d'une réflexion approfondie, d'une période de réévaluation, ou de la nécessité d'attendre des circonstances plus favorables.

L'exploration de ces deux aspects de la dimension temporelle dans nos résultats offre une perspective plus complète et nuancée des expériences entrepreneuriales des étudiants. Elle

souligne l'importance de prendre en compte le temps et l'adaptabilité dans l'analyse des échecs et des réussites entrepreneuriales, ainsi que la manière dont ces expériences contribuent à la croissance et au développement des étudiants-entrepreneurs.

Cette distinction entre les deux types d'échec, associée à l'exploration de la dimension temporelle, offre un aperçu important de la diversité des expériences entrepreneuriales parmi les étudiants, et elle sera explorée plus en profondeur dans la section suivante de notre analyse.

Conclusion :

Dans cette étude, nous avons été confrontés à la complexité du phénomène de l'échec de passage à l'acte entrepreneurial. Afin de saisir pleinement cette diversité et cette complexité, nous avons adopté une méthodologie de recherche qualitative, en particulier l'étude de cas collective.

Dans ce chapitre, nous avons commencé par poser les fondements de notre enquête en offrant un aperçu du programme PÉPITE en France et de son rôle dans la promotion de l'entrepreneuriat parmi les étudiants. Cette exploration des objectifs et des attentes entourant ce programme nous a permis de contextualiser notre étude et de cerner les enjeux spécifiques liés à l'entrepreneuriat étudiant, établissant ainsi une base solide pour notre recherche et notre examen des expériences entrepreneuriales des étudiants-entrepreneurs.

Ensuite, nous avons détaillé notre méthodologie en justifiant notre choix de l'étude de cas collective comme méthode d'exploration. Une analyse approfondie des avantages et de la pertinence de cette méthode pour notre recherche a mis en évidence notre approche rigoureuse. Elle nous a permis de mieux comprendre le phénomène complexe de l'échec de passage à l'acte entrepreneurial parmi les étudiants-entrepreneurs.

L'objectif central de notre travail était d'apporter un éclairage empirique. Dans cette perspective, notre approche qualitative nous a permis de dévoiler les différentes configurations qui ont émergé lors de l'examen des cas d'échec de passage à l'acte entrepreneurial parmi les étudiants-entrepreneurs. Nous avons identifié deux catégories principales d'échecs : les échecs volontaires et les échecs involontaires, en mettant en évidence les facteurs qui influencent ces décisions. De manière significative, nous avons également examiné la dimension temporelle de ces échecs, révélant des échecs temporaires et différés, chacun avec ses implications et enseignements propres.

Ce chapitre représente le cœur de notre analyse, où nous avons exploré en détail les expériences et les réflexions des étudiants-entrepreneurs, offrant ainsi une vue d'ensemble complète du phénomène à l'étude.

Chapitre 5 : Détermination des dimensions de l'échec du passage à l'acte entrepreneurial : la cartographie.

« Une image vaut mille mots. »

De Confucius

Introduction :

Comprendre les facteurs qui contribuent à l'échec entrepreneurial revêt une importance cruciale pour accroître les chances de réussite, surtout dans le contexte des étudiants-entrepreneurs. Dans ce chapitre, nous aborderons la question centrale suivante : quels sont les facteurs qui conduisent à l'échec de passage à l'acte entrepreneurial au sein de cette population ?

Dans le chapitre précédent, nous avons réalisé une analyse approfondie des entretiens menés dans le cadre de cette thèse, mettant ainsi en lumière les dimensions essentielles de l'échec lors du passage à l'acte entrepreneurial. Cependant, afin d'affiner notre compréhension de ce phénomène et de préciser les composantes sous-jacentes de ces dimensions, nous avons élargi notre démarche en analysant les cartes cognitives de sept étudiants-entrepreneurs. Ces étudiants sont inscrits au réseau PÉPITE France, plus précisément au sein de l'Université Sorbonne Paris Nord (USPN).

La structure de ce chapitre est la suivante : tout d'abord, la première section se consacrera à l'analyse approfondie des schémas de pensée, des biais cognitifs, ainsi que des processus de décision qui influent sur les étudiants-entrepreneurs. Cette section posera les bases nécessaires à notre analyse approfondie de l'échec lors du passage à l'acte entrepreneurial. Ensuite, la deuxième section sera dédiée à l'identification des dimensions spécifiques de l'échec lors du passage à l'acte entrepreneurial au sein de cette population étudiante. Nous examinerons les défis particuliers auxquels les étudiants-entrepreneurs sont confrontés, ainsi que les facteurs psychologiques susceptibles d'influencer leurs décisions.

Cette approche combinée a considérablement enrichi notre compréhension en nous fournissant une perspective plus complète des éléments qui contribuent à l'échec entrepreneurial. Grâce à cette compréhension des dimensions de l'échec, nous serons mieux équipés pour élaborer des stratégies d'accompagnement et de formation visant à soutenir ces étudiants-entrepreneurs dans leur parcours vers la réussite.

Section 1. La cartographie cognitive

Cette section a pour objectif de présenter une synthèse de la méthode de la carte cognitive. Nous commençons par l'historique et les définitions proposées dans la littérature. Ensuite, nous présentons la méthode d'analyse structurelle. Enfin, nous exposons la démarche méthodologique pour l'élaboration de la carte cognitive.

1. Historique et définitions :

Le premier usage du terme « carte cognitive » a été introduit par [Tolman \(1948\)](#) dans le cadre de recherches dans le domaine de la psychologie cognitive animale. L'objectif de ces recherches était la compréhension des mécanismes d'apprentissage ([Chauvin, 2010](#)). Dans ses travaux, Tolman avançait l'idée que la carte cognitive détermine le comportement, ce qui en fait l'un des outils les plus puissants pour appréhender les représentations ([Chaney, 2010](#)).

La première formalisation des cartes cognitives a été réalisée par le chercheur en science politique Axelrod dans le cadre de ses études sur la compréhension d'un individu concernant un sujet particulier ou un problème ([Chauvin, 2010](#)). Axelrod a créé une représentation graphique qu'il a appelée « carte cognitive ». Cette représentation permet d'exprimer les croyances de l'individu⁶⁰.

Cependant, une confusion est survenue avec ce terme, car il ne distinguait pas entre la représentation graphique issue du contenu de la pensée et le contenu de la pensée en lui-même. Cette confusion a été écartée ([Doyle et Ford, 1999](#)), et aujourd'hui, la majorité des chercheurs considèrent une carte cognitive comme une représentation graphique qui ne représente pas la pensée ([Chauvin, 2010](#)).

Sous l'influence des travaux d'[Axelrod \(1976\)](#), plusieurs chercheurs de domaines variés tels que la santé, la géographie, la sociologie, l'éducation, l'économie, la linguistique, etc., ont eu recours aux cartes cognitives. Cette diversité d'utilisations de l'instrument cache une variété de définitions, de types de cartes cognitives et de missions attribuées ([Chaney, 2010](#)).

Cette multiplicité est bien documentée dans les recherches en sciences de gestion, où l'intérêt pour les cartes cognitives a connu une croissance significative ([Ben Hamed, 2015](#)). Cet outil permet la découverte de l'univers cognitif des acteurs au sein des organisations ([Cosstte,](#)

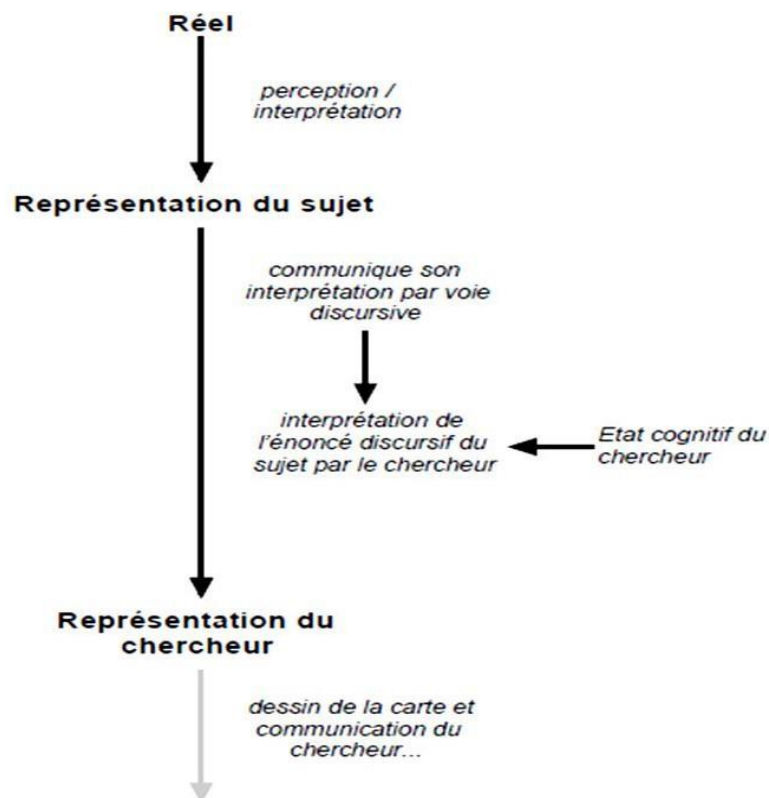
⁶⁰ « A cognitive map is a specific way of representing a person's assertions about some limited domain, such as a policy problem » (Axelrod, 1976)

2003). L'utilisation de cet outil a également été justifiée par Verstraete (1997b), qui souligne sa pertinence pour l'étude des facteurs de risque d'échec (Khelil, 2011).

Les chercheurs en sciences de gestion ont abordé la notion de "carte cognitive" de diverses manières, avec la définition la plus couramment utilisée provenant de Cosstte (2003). En effet, il a défini la carte cognitive comme suit : « ... une représentation graphique de la représentation mentale que le chercheur se fait d'un ensemble de représentations discursives énoncées par un sujet ou un ensemble de sujets à partir de ses propres représentations cognitives à propos d'un objet particulier » (Cossette et Audet, 1994 ; Cosstte, 2003). Cette idée a été renforcée par Eden (2004) en se concentrant sur le processus de « cartographie cognitive », c'est-à-dire le fait de dresser une carte cognitive qui retrace la réflexion d'une personne à propos d'un problème ou d'un sujet (Tossan et Chebbi, 2014).

Pour Verstraete (1996), la carte cognitive n'obtient pas l'intégralité de la cognition d'un individu, mais seulement une partie relative à un objet particulier : c'est la représentation (du chercheur) d'une représentation (du sujet) (voir figure 31).

Figure 31 : La cartographie cognitive : une représentation d'une représentation

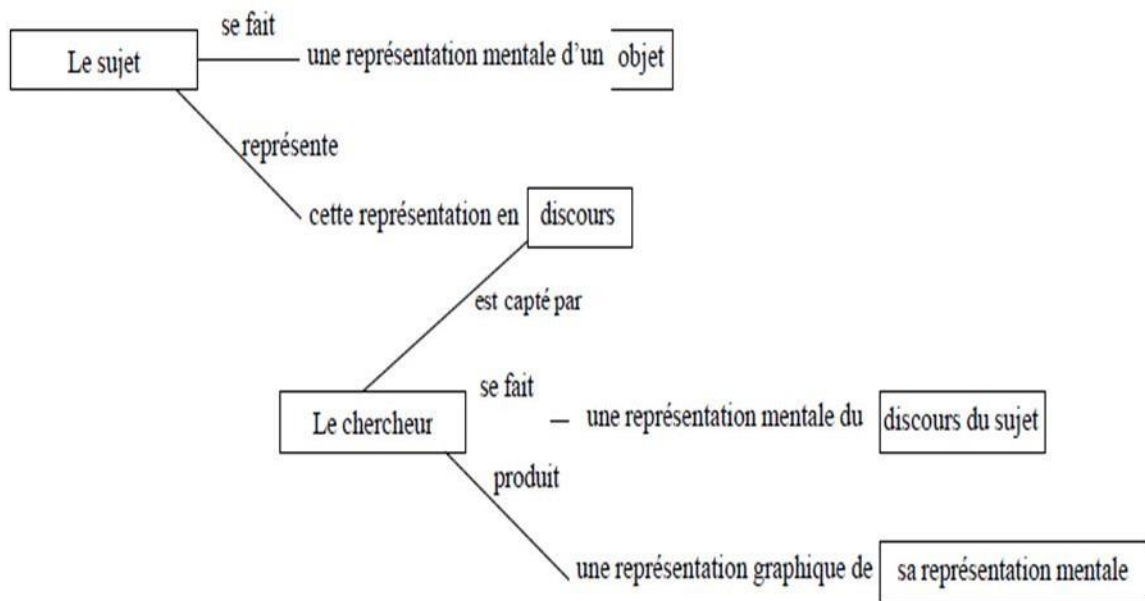


Adopté de Verstraete (1996)

Chaney (2010) a adopté la définition selon laquelle la carte cognitive est considérée comme « une représentation matérielle des représentations d'un individu sur un sujet particulier, à un

moment précis. Ces représentations passent par trois filtres : celle du chercheur, du discours du sujet et de la matière, qui s'influencent mutuellement tout au long d'un processus complexe et circulaire. ». Selon [Wilde \(2005\)](#), « une carte cognitive est une représentation graphique des croyances d'une personne ou d'un groupe à propos d'un objet ou d'un domaine particulier. ». Pour mieux comprendre cette explication, voici une figure illustrant le processus de cartographie cognitive :

Figure 32 : Schématisation du processus de la cartographie cognitive



Adapté de Wilde (2005, p.4)

Quant à [Rodhain \(2003\)](#), une carte cognitive est le résultat d'un processus complexe « où la pensée du sujet, la pensée du chercheur, et le discours échangé entre eux s'entremêlent de telle manière que les différentes représentations en jeu évoluent en permanence. Lorsque l'intervenant et le sujet mettent fin à ce processus, on obtient une carte cognitive ». Cela signifie que le sujet communique ses représentations d'un objet au chercheur ([Khelil, 2011](#)). La cartographie cognitive est utilisée pour décrire la manière dont un individu pense à un problème particulier ([Eden, 2004](#)).

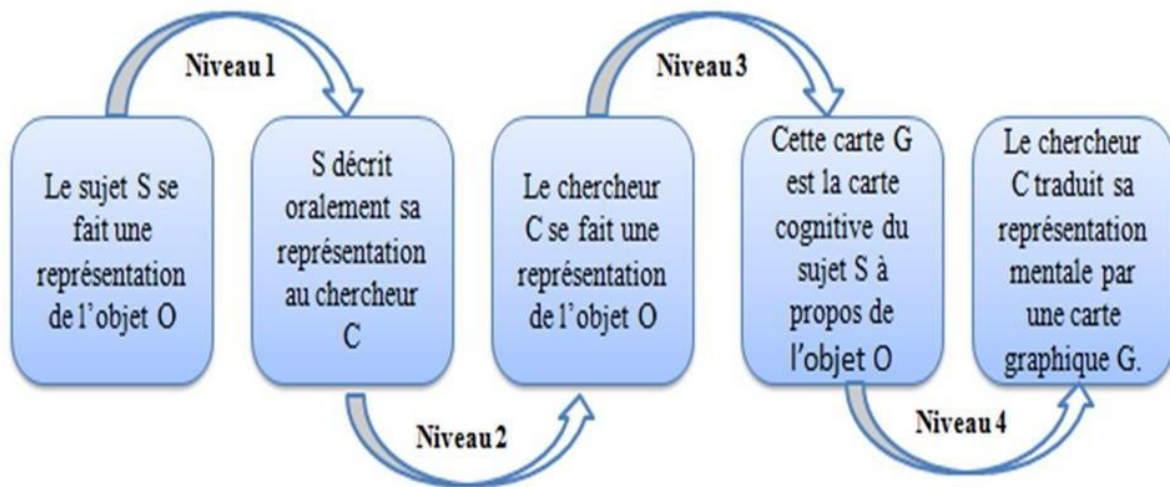
La carte cognitive peut être envisagée comme un modèle visant à représenter la manière dont un individu trouvera une solution à un problème ([Rodhain, 2003](#)). Dans ce contexte, la carte cognitive peut être classée dans la catégorie des outils d'aide à la prise de décision ([Eden, 1988](#)).

Dans cette perspective, la cartographie cognitive consiste à « *représenter les processus de pensée des décideurs comme orientés par des arrangements d'éléments reliés entre eux par des relations* » (Laroche et Nioche, 2006).

Selon Chauvin (2010), la carte cognitive, qui décrit un problème, est un moyen de prévoir le comportement d'un individu confronté à ce problème. Concrètement, il s'agit d'un instrument permettant d'évaluer différentes alternatives, de découvrir des effets imprévus et de développer des scénarios aidant à trouver des solutions au problème. Ainsi, les cartes cognitives représentent un outil d'aide à la prise de décision (Chauvin, 2010). Dans ce sens, la carte cognitive peut amener le gestionnaire à prendre conscience de solutions qui lui étaient cachées en raison de son implication (Rodhain, 2003). La cartographie cognitive n'est que le processus d'élaboration et d'analyse de cette carte (Allard-Poesi et al., 2003).

Or, élaborer une carte cognitive permet d'expliquer et de prévoir le comportement d'un individu. Komocar (1994) affirme que l'attraction d'un comportement "j" d'un individu peut être anticipée en analysant les liens d'influence partant du concept "j" dans la carte. La façon d'agir et sa représentation par le décideur sont traduites dans sa carte cognitive (Rodhain, 2003). Cette représentation transformée par le chercheur devient une autre représentation propre à lui. Donc, la carte cognitive du sujet est la traduction de cette représentation par une représentation graphique. Nous adoptons la figure 33 qui montre que, entre la carte cognitive (niveau 4) et la représentation mentale du sujet (niveau 1), il existe deux représentations "intermédiaires" : la représentation discursive du sujet (niveau 2) et la représentation mentale du chercheur (niveau 3).

Figure 33 : Processus d'élaboration d'une carte cognitive



Adapté de Verstraete (1997b, p.53) et Rodhain (2003, p.15)

Selon [Cossette \(2008\)](#), les recherches menées sur les cartes cognitives ont été réalisées à travers diverses méthodes. Les cartes cognitives ont un pouvoir prédictif pour comprendre comment les choses se déroulent ([Guirou, 2016](#)). [Verstraete \(1996 ; 1997b\)](#) les qualifie même de discipline prospective, visant à identifier les facteurs stratégiques de risque et les facteurs clés de succès pour décrypter le système explicatif de l'individu.

En ce qui concerne notre recherche, nous avons opté pour l'utilisation des cartes cognitives causales. Ces cartes mettent en évidence des liens de cause à effet entre les facteurs. L'usage de cartes cognitives causales représente une approche pour appréhender la complexité des phénomènes ([Khelil, 2011](#)). [Verstraete \(1996\)](#) explique ainsi que « Le chercheur dessine la carte cognitive à partir du discours, oral ou écrit, du sujet en reliant les concepts énoncés par exemple par des liens de causalité. ». Les cartes cognitives sont généralement élaborées en utilisant des nœuds (variables ou concepts) qui représentent les éléments de la pensée, ainsi que des liens qui indiquent les relations entre ces éléments ([Komocar, 1994](#)). Dans notre recherche, nous avons adopté une approche d'analyse structurelle pour créer la carte cognitive causale.

2. L'analyse structurelle :

En effet, que ce soit de manière hiérarchique ou non, les concepts interconnectés forment la carte cognitive ([Guirou, 2016](#)). Cette carte représente une schématisation des concepts et de

leurs relations. Elle est généralement qualifiée de causale car elle met en évidence des liens de cause à effet (Guirou, 2016) : il s'agit d'une forme que l'on qualifie de « *naturelle* » (Langfield-Smith 1992 ; Verstraete 1996 ; 1997b). Par conséquent, la carte causale présente l'avantage d'être facile à mettre en œuvre, car elle adopte une forme simple à comprendre pour les acteurs impliqués (Guirou, 2016).

Dans ces travaux sur les cartes cognitives causales, Verstraete (1997b) se réfère à la prospective, à l'analyse structurelle et aux scénarios pour expliquer le processus d'élaboration d'une carte cognitive causale.

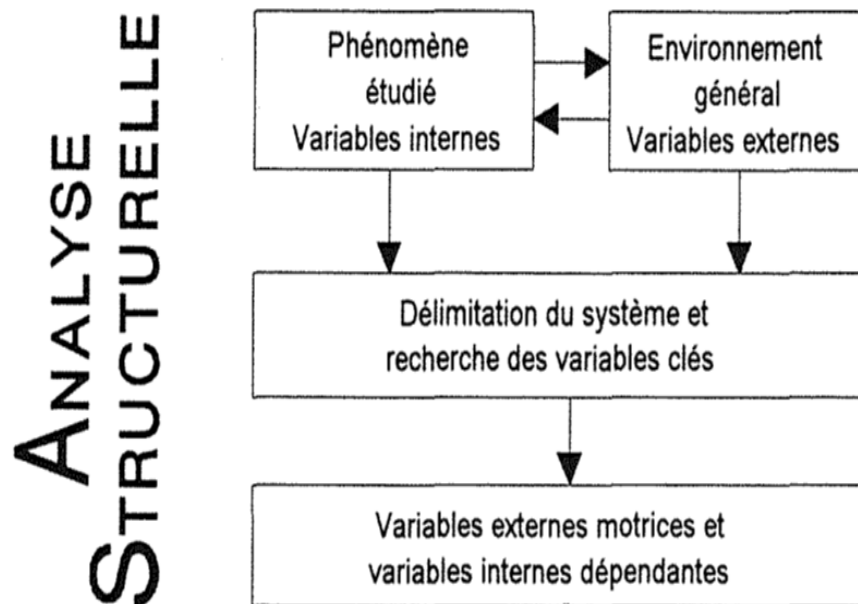
Dans l'approche prospective, la méthode des scénarios⁶¹ tente de concevoir les futurs possibles et d'explorer les démarches qui y conduisent afin d'expliquer l'action présente (Oble, 1992). Cette méthode repose sur la description d'un cheminement menant à un futur qui peut être possible (ce qui est imaginable), réalisable (ce qui est possible compte tenu des contraintes), ou souhaitable (un scénario possible mais pas nécessairement réalisable) (Godet, 2004, Smida, 2004).

Godet (1977) a décrit les objectifs de la méthode des scénarios, à savoir, tout d'abord, identifier les facteurs à étudier en priorité (variables clés) qui définissent le sujet étudié. Ensuite, il s'agit de déterminer, à partir des variables clés, les acteurs principaux, les moyens dont ils disposent pour faire aboutir leurs projets et leurs stratégies. Enfin, il faut décrire l'évolution du système étudié sous la forme de scénarios, en prenant en compte les évolutions probables des variables clés (Oble, 1992; Verstraete, 1998).

La méthode des scénarios comprend plusieurs étapes. La première étape (voir figure) repose sur l'analyse systémique qui s'appuie sur des méthodes d'analyse structurelle (Oble, 1992). Cette étape comprend deux phases initiales : d'abord, la construction de la base qui permet l'identification des variables clés, puis l'élaboration des scénarios à partir des facteurs moteurs, des facteurs de changement, des tendances et des stratégies des acteurs identifiés lors de la phase précédente. Selon Godet (2004), l'utilisation de l'analyse structurelle dans cette étape permet de configurer les représentations que les acteurs concernés ont de leur sujet d'étude.

⁶¹ C'est un ensemble formé par la description d'un futur possible (futurable) et du cheminement des événements qui permettent de passer de la situation d'origine à cette situation future. Cet ensemble d'événements doit présenter une certaine cohérence. (Godet, 1988)

Figure 34 : La première étape de la méthode des scénarios



Source : Adopté de [Godet \(1988\)](#)

Cependant, c'est au début des années 70 que les analyses structurelles ont connu leurs principales avancées en ce qui concerne leur formalisation et leur diffusion. Cette méthode a été proposée à la fin de l'année 1973 par Michel Godet et Jean-Claude Duperrin dans le cadre d'une étude prospective visant à hiérarchiser les éléments d'un système.

Faisant référence aux travaux de [Godet \(2001\)](#), consacrés à la prospective et à ses outils, l'analyse structurelle peut avoir plusieurs usages. En fait, il a distingué deux principales utilisations :

En référence aux travaux de [Godet \(2001\)](#) consacrés à la prospective et à ses outils, l'analyse structurelle peut avoir plusieurs applications. D'une manière effective, il a distingué deux utilisations principales :

- L'utilisation décisionnelle, pour la recherche et l'identification des variables permettant d'atteindre les objectifs fixés, et
- L'utilisation dans une perspective anticipative, pour la recherche des éléments-clés qui doivent faire l'objet d'une réflexion prospective prioritaire ([Khelil, 2011](#)).

L'objectif de l'analyse structurelle est de classer les réflexions en clarifiant la « structure » des relations entre les concepts (idées, variables, facteurs, événements, etc.) associés à l'objet étudié ([Godet, 2004](#) ; [Smida, 2004](#)).

Sur le plan pratique, cet outil nous offre la possibilité de configurer les représentations que les étudiants-entrepreneurs ont de leur échec dans le passage à l'acte entrepreneurial à l'aide d'une matrice appelée matrice d'impacts croisés (ou matrice d'analyse structurelle). Cela nous permettra de mettre en relation tous les éléments constitutifs de notre objet d'étude et de faire ressortir ses éléments-clés.

Dans ce contexte, l'analyse structurelle peut avoir deux objectifs complémentaires : premièrement, obtenir une représentation aussi complète que possible de l'échec dans le passage à l'acte entrepreneurial, et deuxièmement, réduire sa complexité en se concentrant sur les éléments et les dimensions essentiels (Godet, 2001). Cette méthode nous permet de souligner l'importance des concepts qui structurent la représentation d'un sujet S concernant l'objet étudié O (Khelil et Smida, 2008 ; Khiari et al., 2011).

Dans la partie suivante, nous détaillons la démarche utilisée pour l'analyse structurelle de la cartographie cognitive.

3. La démarche méthodologique :

Une carte cognitive représente, généralement, un modèle composé par de concepts et de liens reliant certains d'entre eux et désignant la façon de penser d'une personne à propos d'un objet (Eden, 1988). C'est les représentations mentales du sujet qui vont produire un raisonnement déductif. Ce dernier va conduire le chercheur dans la construction d'une carte cognitive. La construction d'une cette carte cognitive est basée sur une schématisation qui a préalablement permis l'identification des concepts clés structurants l'ensemble cognitif du sujet et le repérage des interrelations dirigeant la dynamique de pensée.

Une carte cognitive représente généralement un modèle composé de concepts et de liens qui les relient, décrivant ainsi la manière de penser d'une personne à propos d'un objet (Eden, 1988). Ce sont les représentations mentales du sujet qui guident le raisonnement déductif, conduisant ainsi le chercheur à construire une carte cognitive. L'élaboration de cette carte cognitive est basée sur une schématisation préalable qui permet l'identification des concepts clés structurant l'ensemble cognitif du sujet, ainsi que la détection des interrelations qui dirigent la dynamique de la pensée.

L'élaboration d'une carte cognitive peut être relativement complexe. En effet, Cossette et Audet (1994, p. 18) soulignent que « *plus le nombre de concepts ou de liens est élevé, plus la carte risque de prendre l'apparence d'un fouillis indescrivable* ».

Dans cette représentation, il est approprié d'identifier les concepts clés qui occupent une place privilégiée dans la cognition de l'individu interrogé, et de les étudier en priorité. Cela illustre l'objectif de la méthode MIC-MAC (Matrice d'Impacts Croisés, Multiplication Appliquée à un Classement), qui vise à mettre en évidence les variables latentes du sujet, c'est-à-dire les variables jouant un rôle important dans l'évolution du sujet en raison de leurs nombreuses relations indirectes (Oble, 1992). L'utilisation de cette méthode a été suggérée par Godet pour construire la carte cognitive en se basant sur l'analyse structurelle. Dans ce contexte, Godet et Durance (2008) définissent l'analyse structurelle comme « *une méthode systématique, sous forme matricielle, d'analyse des relations entre les variables constitutives du système étudié et celles de son environnement explicatif.* »

Dans cette analyse, trois étapes complémentaires et inter-reliées se dégagent. Tout d'abord, il y a le recensement des concepts, suivi du repérage des liens au sein de la matrice d'analyse structurelle, et enfin, l'identification des concepts clés grâce à la méthode Micmac. Ces étapes s'articulent pour permettre une analyse structurée et approfondie du sujet. Nous allons donc présenter ces trois étapes.

3.1. Recenser des concepts :

Selon Fletcher et Huff (1990), la cartographie cognitive se distingue des autres méthodes d'analyse de contenu les plus couramment utilisées car elle se concentre sur la relation entre les éléments cognitifs. Par conséquent, l'élaboration d'une carte cognitive suppose l'identification des liens entre les concepts qui la composent. La première étape consiste donc à repérer, dans une liste aussi exhaustive que possible, les concepts qui structurent la représentation mentale de l'étudiant-entrepreneur interrogé. Pour accéder aux pensées des étudiants-entrepreneurs, il est indispensable de les inciter à s'exprimer. Ainsi, il convient de réfléchir aux modes de collecte des données. Allard-Poesi (1996) recommande deux principales catégories : structurée et non structurée (voir le tableau). La première repose sur un cadre défini préalablement, tandis que la seconde est basée sur la génération de données de manière naturelle (Tossan et Chebbi, 2014).

Tableau 26 : Méthode d'établissement des cartes cognitives

	Méthode « structurée »			Méthode « non Structurée »
	Méthode documentaire	Entretien a Priori	Entretien semi structuré	Entretien non Structuré
Etapes	- Source de données : Retranscription de discours, documents - Codage	1. Le chercheur choisit un nombre limité de variables 2. la construction d'une matrice 3. la collecte des liens d'influence	- Auto-questionnement (10 variables et liens) - Méthode « Repertory Grid » : discussion avec le répondant, détermination des variables et collecte des liens - Méthode de Langfield Smith : entretien libre, collecte des liens et validation - Méthode de Laukkanen : entretien large, sélection de variables, 2 entretiens pour analyse et saturation - Méthode de questionnaire systématique : collecte de facteurs à partir d'une variable centrale	- Construction de la carte avec le répondant au cours d'un entretien basé sur des questions larges - Triple codage

Source : Adapté d'après [Allard-Poesi \(1996\)](#)

Ainsi, la collecte des données de récits de vie est faite par le biais des entrevues qui ont été enregistrées puis retranscrites intégralement.

Dans ce contexte, l'analyse des données d'entretiens vise à enrichir la liste des concepts clés. Pour ce faire, l'identification des concepts et des liens essentiels nécessaires à la construction de la carte cognitive se fait à travers le découpage des données d'entretiens en unités d'analyse.

Selon [Allard-Poesi \(2003\)](#), l'unité d'analyse retenue correspond aux « *croyances quant aux relations de cause à effet ou aux relations d'influence entre les phénomènes* ». Par conséquent, la carte cognitive s'intéresse au contenu de ces croyances afin de représenter les liens potentiels entre plusieurs concepts ([Tossan et Chebbi, 2014](#)).

Pour ce faire, il s'agit d'identifier, à partir des énoncés déductifs du sujet, les affirmations contenant des relations de type « *concept A/lien/concept B* » ([Allard-Poesi, 2003](#) ; [Khelil, 2011](#)). Dans cette perspective, « *la cartographie cognitive permet de modéliser dans une*

représentation graphique les représentations, croyances ou connaissances d'un individu ou d'un groupe concernant un objet particulier. Le principe de base consiste à révéler, dans un discours oral ou écrit, individuel ou collectif, l'ensemble des assertions relatives à un objet donné, et qui énoncent des liens entre les concepts. Ces assertions peuvent alors se schématiser comme des chaînes composées de concepts reliés entre eux qui forment la carte cognitive » (Ehlinger et Chabaud, 2002, p. 106). Le véritable recensement des concepts clés est établi à partir d'une liste en complet désordre, en effectuant certaines agrégations (fusionner les concepts synonymes) et suppressions (éliminer les concepts cités plusieurs fois), afin d'obtenir une liste plutôt homogène. À l'issue de cette étape, nous avons élaboré une liste homogène des concepts qui structurent la cognition individuelle de chaque étudiant-entrepreneur. L'étape suivante consiste à repérer les liens qui relient les concepts préalablement définis.

3.2. Repérer des liens :

Après la définition des concepts clés, la deuxième étape de la construction de la carte cognitive repose sur l'étude des liens qui existent entre ces concepts. Dans ses travaux, Cossette (1996) a souligné que c'est l'exploration de cet ensemble de relations entre les concepts qui confère de la signification à la carte. Donc, la représentation mentale que se fait l'étudiant-entrepreneur de son échec à passer à l'acte entrepreneurial passe par l'identification des relations existantes entre les concepts identifiés lors de la première étape.

À l'aide de la matrice des impacts croisés (MIC), proposée par Godet (2004), l'analyse structurelle offre un cadre pour structurer et examiner ces relations. Nous désignons cette matrice sous le nom de « *matrice d'analyse de la schématisation cognitive* » (MASC). Par conséquent, cette matrice a pour objectif d'analyser l'architecture et la structure de l'ensemble cognitif d'un individu concernant un sujet particulier. Elle permet de déterminer l'existence, ou non, des impacts directs (ou des influences directes) de chaque concept en ligne sur chaque concept en colonne (voir figure 35).

Figure 35 : Analyse matricielle de la manière dont le sujet S perçoit l'objet O en utilisant la matrice d'impacts croisés (MIC)

	Concept	Concept	Concept 3		Concept n	Total
	1	2				
Concept 1	0	1	0		1	I ₁
Concept 2	1	0	0		0	I ₂
Concept 3	0	0	0		0	I ₃
.....	0	1	1		1	
Concept n	1	0	0		0	I _n
Total	D ₁	D ₂	D ₃		D _n	Total

I_n = c'est l'Indicateur d'influence du concept n obtenu en faisant le total des lignes

D_n = c'est l'Indicateur de dépendance du concept n obtenu en faisant le total des colonnes

La règle de remplissage de la MASC est similaire à celle de l'analyse structurelle prospective, où chaque concept est confronté à tous les autres. Ainsi, nous attribuons un "1" si la réponse est "oui" à l'intersection de la ligne et de la colonne, et un "0" si la réponse est "non". Il est essentiel de noter que les cases diagonales doivent également contenir "0", car une entité ne peut pas s'influencer elle-même directement ([Khelil, 2011](#)). Il convient de souligner que seules les relations exprimées par la personne interrogée et identifiées dans son discours seront codifiées et enregistrées.

[Cossette \(2003\)](#) confirme que la plupart des recherches en sciences de gestion sur la carte cognitive ne représentent que les liens de causalité, ce qui entraîne des relations très générales en termes d'explications et de conséquences entre deux concepts ([Cossette, 2008](#)). En général, l'identification de ces relations se fait à partir de verbes tels que « *induit, entraîne, conduit, amène, affecte, oriente, diminue, augmente, etc.* » ([Allard-Poesi et al., 2003](#))

Dans l'élaboration de la matrice « MASC », nous avons pris en compte les relations de « définition⁶² » et les relations « d'égalité⁶³ » afin de repérer et de fusionner les concepts synonymes ([Allard-Poesi et al., 2003](#)). De plus, les relations conditionnelles⁶⁴ et décisionnelles⁶⁵ coexistent dans la matrice « MASC ».

Indépendamment de l'intensité (très faible, faible, moyenne, forte), du sens (positif ou négatif) et de la nature (explicatif, définitoire, égalitaire, etc.) des relations, le remplissage de la

⁶² De type « le concept x est un type de concept y »

⁶³ De type « le concept x c'est le concept y »

⁶⁴ De type « le concept x est une condition de y »

⁶⁵ De type « la mise en place du concept x implique le concept y »

matrice a suivi la règle suivante : la présence d'un lien entre deux concepts est codifiée par « 1 » et l'absence de lien par « 0 ». Le choix d'un codage binaire a été fait pour simplifier les représentations graphiques et permettre une comparaison claire entre les cartes cognitives.

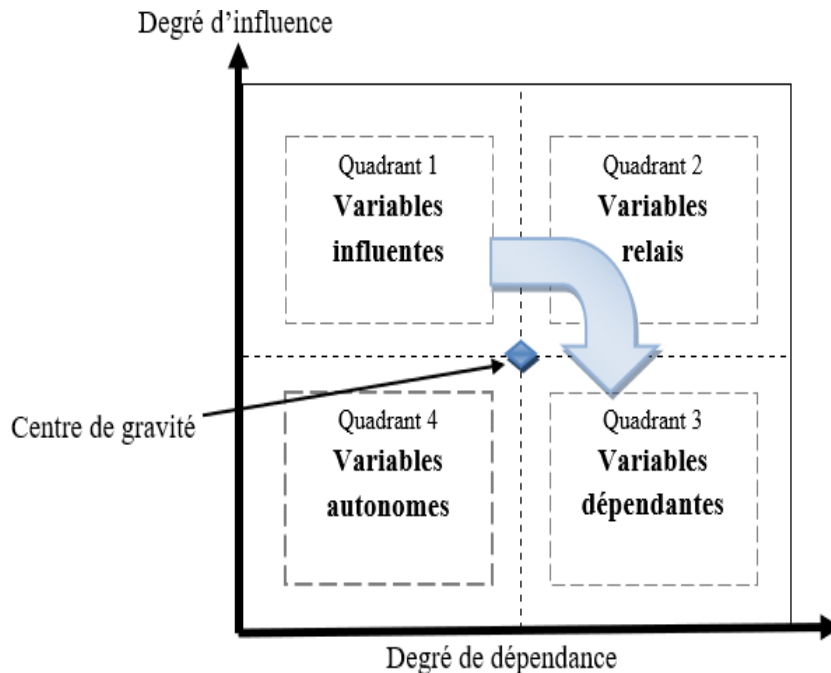
3.3. Identifier des concepts clés par le biais la méthode Micmac :

La troisième étape implique l'identification des concepts clés à examiner en priorité. L'évaluation de l'importance de chaque concept repose sur deux indicateurs :

- Le premier indicateur est l'indicateur d'influence ou de prédominance, calculé en effectuant la somme des valeurs dans chaque ligne de la matrice MIC. Cet indicateur mesure l'intensité avec laquelle un concept domine la pensée de l'individu.
- Le deuxième indicateur est l'indicateur de dépendance ou de sensibilité, calculé en effectuant la somme des valeurs dans chaque colonne de la matrice MIC. Cet indicateur mesure l'intensité avec laquelle un paramètre est perçu comme une conséquence dans la dynamique de pensée du sujet ([Khelil, 2011](#)).

Parfois, l'interprétation et l'analyse de la représentation mentale d'un sujet à partir d'un graphique représentant les réseaux de relations entre les concepts peuvent s'avérer difficiles. Dans de tels cas, pour résoudre cette difficulté, il est possible d'obtenir une lecture graphique de la représentation mentale d'un sujet à partir d'un plan d'influences et de dépendances (voir la figure 36). Cette lecture est réalisée à partir de la matrice « MASC » en utilisant la méthode de l'analyse structurelle.

Figure 36 : Lecture graphique de la représentation mentale d'un sujet S à propos d'un objet O à partir d'un plan des influences/dépendances



Les concepts qui composent la représentation que se fait l'étudiant-entrepreneur de son échec à passer à l'acte entrepreneurial peuvent être projetés sur un plan d'influences et de dépendances. En fonction de leurs degrés de dépendance et d'influence, calculés à partir de la matrice « MIC », les concepts obtenus sont répartis dans quatre quadrants autour du centre de gravité de ce plan. Le premier quadrant contient les variables influentes, le deuxième quadrant contient les variables relais, le troisième contient les variables dites dépendantes, et enfin, le quatrième contient les variables autonomes.

Cette répartition des concepts est effectuée en utilisant l'axe des abscisses pour représenter le degré de dépendance des concepts et l'axe des ordonnées pour représenter leurs degrés d'influence. La moyenne d'influence est égale à la moyenne de dépendance et est symbolisée par le centre de gravité (Ben Hamed, 2015 ; Khelil, 2011 ; Barran et Coy, 2005 ; Godet, 2001).

Dans la section suivante, nous détaillerons les cas des étudiants-entrepreneurs qui n'ont pas réussi à se lancer dans l'entrepreneuriat, à partir desquels nous avons exploré les différentes configurations « théoriques ».

Section 2. La cartographie des déterminants de l'échec du passage à l'acte entrepreneurial

L'objectif de cette section est de mettre en avant les éléments fondamentaux de l'échec dans le processus d'entrepreneuriat des étudiants-entrepreneurs. Afin d'approfondir notre compréhension de ces composantes liées à l'échec, nous avons enrichi notre approche qualitative en étudiant sept cartes cognitives appartenant à des étudiants-entrepreneurs ayant vécu divers types d'échec.

1. La pluridimensionnalité de l'échec de passage à l'acte entrepreneurial :

Pour obtenir une vision complète de ce phénomène, nous avons mené des entretiens avec divers acteurs, notamment des experts spécialisés dans le domaine, des personnes ayant une connaissance privilégiée, ainsi que des étudiants-entrepreneurs. Dans la première étape de notre analyse, nous avons examiné les données issues des entretiens pour identifier les aspects essentiels de l'échec de passage à l'acte entrepreneurial.

Lorsque nous nous penchons sur les témoignages des experts et des personnes ayant une connaissance approfondie, nous constatons que leur perspective se focalise principalement sur les dimensions économiques. Ils mettent en évidence les défis financiers, en particulier dans la phase de préparation de la concrétisation des projets. Ils attribuent souvent ces échecs à des facteurs internes tels que le manque d'expérience ou de compétences entrepreneuriales de la part de l'étudiant-entrepreneur, qualifiant cette démarche d'*attribution interne*.

En revanche, lorsque nous explorons les récits des étudiants-entrepreneurs au sujet de leurs propres échecs, nous découvrons qu'ils privilégient une perspective davantage centrée sur les dimensions personnels et émotionnels. Ils mettent en avant leurs émotions de déception, de démobilisation et de désespoir, relevant ainsi de leur dimension individuelle et psychologique face à l'échec. Pour expliquer leurs revers, ils ont tendance à évoquer des facteurs externes, tels que les conditions du marché, la concurrence, ou des difficultés de financement, ce qui est désigné comme une *attribution externe*.

Cette diversité de points de vue met en lumière les dimensions individuelles et émotionnelles de l'échec entrepreneurial, où les émotions et les réactions personnelles jouent un rôle central dans la compréhension de ce phénomène. Cette synthèse entre les perspectives économiques et émotionnelles enrichit notre perception globale de l'échec du passage à l'acte entrepreneurial au sein de cette population spécifique.

Dans le contexte de cette vue d'ensemble générale, nous réaffirmons l'exploration des trois approches précédemment identifiées par [Khelil \(2016\)](#) et [Khelil et al. \(2018\)](#), à savoir l'approche déterministe, l'approche volontariste et l'approche émotionnelle de l'échec entrepreneurial.

Nous avons renforcé les premiers résultats de cette première phase d'exploration avec une analyse approfondie du contenu de dix entretiens avec les étudiants-entrepreneurs. Globalement, les étudiants-entrepreneurs interrogés ont éprouvé une gamme variée d'états émotionnels, comprenant l'hésitation, le sentiment d'incompétence, la peur, le doute et le découragement. Pour certains d'entre eux, ces émotions ont été accentuées par des circonstances difficiles ou par un manque de compétences et de connaissances entrepreneuriales. Pour d'autres, ces émotions sont intrinsèquement liées à leur personnalité. Dans les deux cas, ces facteurs divers ont joué un rôle déterminant dans leur décision de mettre un terme à leur aventure entrepreneuriale.

Après avoir analysé les discours des étudiants-entrepreneurs interrogés, nous avons synthétisé les principales thématiques en identifiant sept dimensions essentielles. Ces dimensions sont : l'instabilité de l'environnement entrepreneurial, le manque d'acquisition de compétences et de connaissances entrepreneuriales, la dégradation de la motivation, l'abandon de l'acte entrepreneurial, les traits de personnalité, la dimension sociale et la dimension temporelle.

Il est important de noter que ces sept dimensions sont principalement hétérogènes, ce qui signifie qu'elles présentent une diversité de caractéristiques distinctes. Cette constatation nous incite à les aborder de manière cohérente afin de mettre en avant leurs aspects uniques et d'exploiter les différents éléments relatifs aux perceptions des étudiants-entrepreneurs concernant l'échec de la transition vers l'entrepreneuriat. Ces dimensions sont résumées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 27 : Récapitulation des dimensions clés de l'échec de passage à l'acte entrepreneurial déduites des données issues des entretiens

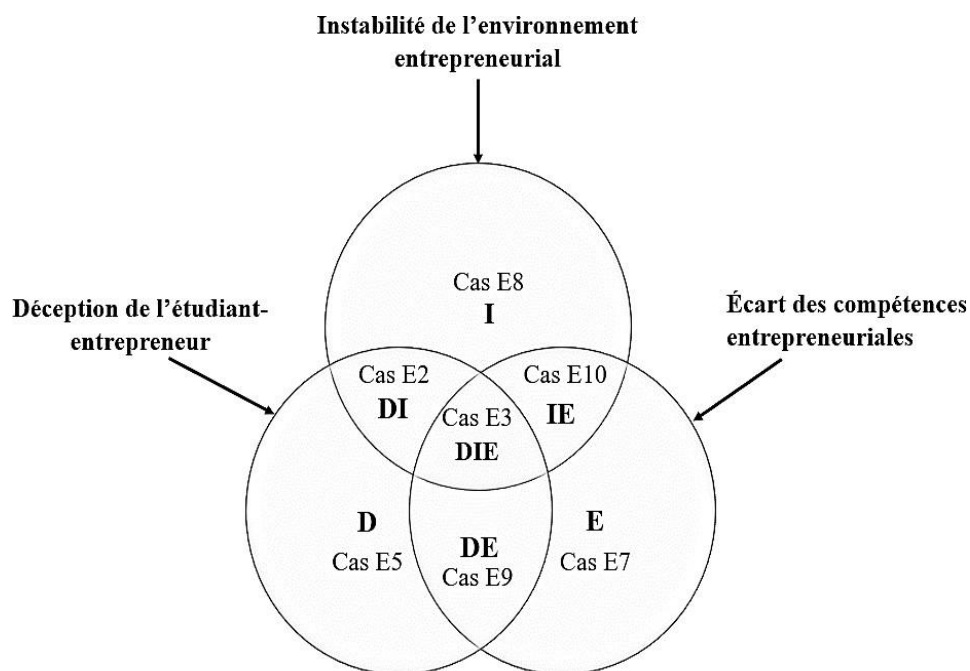
Dimensions	Facteurs
L'instabilité de l'environnement entrepreneurial :	Facteurs institutionnels
	Facteurs familiaux
	Facteurs économiques et technologiques
	Problèmes d'accès au financement
	Problèmes marketing et commerciaux
Le manque d'acquisition des compétences et connaissances entrepreneuriales :	Formation théorique
	Manque d'utilité des connaissances acquises
	Incohérence entre théorie et pratique
La dégradation de la motivation :	Découragement

	Peur
	Démotivation
	Pression psychologique
	Stress
	Hésitation
Les traits de personnalité	Gestion du stress
	Prise de risques
	Vision entrepreneuriale
	Manque de confiance en soi
La temporalité de l'échec entrepreneurial	Temporaire
	Différé
Sociale	Le réseautage
	Les normes culturelles
	Les normes sociétales
L'abandon de l'acte entrepreneurial	Persévérance vs. Réalité
	Continuité vs. Discontinuité

Source : Auteur

Dans un premier temps, nous avons effectué une analyse thématique des données issues des entretiens afin d'identifier les dimensions qui caractérisent l'échec de passage à l'acte entrepreneurial chez les étudiants-entrepreneurs. Par la suite, nous explorerons les connexions logiques entre ces dimensions. Cette approche qualitative sera renforcée par l'examen des cartes cognitives de personnes ayant vécu diverses expériences d'échec entrepreneurial (voir figure 37).

Figure 37 : La répartition des cas à analyser avec la cartographie cognitive



Source : Auteur

2. L'analyse cartographique des dimensions clés de l'échec de passage à l'acte entrepreneurial

Après une analyse approfondie des entretiens menés, nous avons élaboré des cartes cognitives individuelles pour les étudiants-entrepreneurs. L'examen de ces cartes cognitives a permis de comprendre comment ces étudiants-entrepreneurs perçoivent la logique qui sous-tend la décision d'abandonner un projet entrepreneurial. Notre première étape d'investigation a porté sur l'évaluation de l'importance relative des concepts qui structurent la pensée de ces étudiants-entrepreneurs. À cette fin, nous avons utilisé le programme MIC-MAC de [Godet \(2001\)](#) pour mesurer cette importance relative et classer les variables en fonction de leur degré de "prépondérance" et de "dépendance". Cela nous a permis d'identifier les idées qui jouent un rôle central dans la réflexion des entrepreneurs interrogés, comme en témoigne le tableau suivant :

Tableau 28 : L'Influence Directe sur les Concepts Émergents dans l'Analyse des Cartes Cognitives Individuelles : Une Perspective de l'Importance Relative

Les cas analysés	Les principaux thèmes	Le niveau d'importance
Cas 1	Difficultés d'accès aux crédits bancaires.	15
	Insatisfaction de la faisabilité du projet	14
	Lourdeur des formalités administratives.	13
	Le partage entre théorie et pratique n'est pas suffisant	13
	L'absence de l'enseignement par mentorat	13
	La méthode d'enseignement d'entrepreneuriat reste classique	13
	Aide et soutien du réseau familial	12
	Politique fiscale	11
	L'insuffisance de la formation entrepreneuriale (la durée)	11
	Le projet est considéré comme une aventure	11
	Difficultés de commercialisation	11
	Maîtriser les connaissances entrepreneuriales	11
	Adaptation de l'enseignement de l'entrepreneuriat avec le secteur d'activité du projet	11
	L'importance des expériences personnelles et de la culture des entrepreneurs	11
	Insatisfaction de l'expérience entrepreneuriale.	11
	Formation entrepreneuriale non praticable sur le terrain	12
	Manque d'acquisition des connaissances et compétences entrepreneuriales	11
	Manque d'accompagnement spécifique	11
	Décalage entre la théorie et la pratique	11
	Insatisfaction de l'enseignement de l'entrepreneuriat dans le Programme PÉPITE	10
	Dégradation de la motivation	10

Cas 2	Pédagogies d'enseignement très théorique	9
	Problèmes de projection dans le développement de projet	9
	Peur de l'idée de l'échec	9
	Doutes et manque de confiance sur la capacité de surmonter les lacunes	8
	Vision sociale et culturelle	8
	Peur de la vision des autres en cas d'échec	7
	Difficultés d'attirer des clients potentiels	7
	Déception de l'expérience entrepreneuriale	7
	Peur de la non durabilité et la continuité	6
Cas 3	Difficulté d'attirer des clients potentiels	15
	Une vision de projet floue	14
	Difficultés d'accès aux réseaux	13
	Marché fermé	12
	Rencontrer trop des problèmes et des difficultés	12
	Présence d'une réglementation stricte et forte	11
	Pas d'encouragement familial	10
	Le fort besoin d'être toujours rassurée et poussée	10
	Présence des barrières personnelles face à l'aventure entrepreneuriale	10
	Forte concurrence sur le marché	9
	Difficultés d'accès au financement	9
	Manque de confiance à mes capacités personnelles	9
	Vision culturelle et sociale	9
	Être entrepreneur est très difficile	8
	Formation de base est différente du domaine de l'activité entrepreneuriale	8
Cas 4	Le coût élevé des produits	10
	Manque d'accès à l'information	9
	Un prix plus cher que les concurrents	8
	Difficultés de commercialisation des produits	8
	Secteur très réglementé	7
	Problèmes institutionnels	7
	Vision financière très floue et incomplète	7
	Estimation d'une rentabilité très décalée	7
	Besoin d'être rassuré	7
	Satisfaction personnelle	6
	La discontinuité de l'aventure entrepreneuriale	5
	L'infaisabilité du projet	5
	La formation entrepreneuriale de PÉPITE donne un coup de pouce	5
	Attendre le bon moment pour réaliser mon objectif	5
	Recherche de réalisation d'objectif personnelle	4
	Manques d'informations comptables et financières pour gérer le projet	11
	Manque des connaissances et compétences entrepreneuriales	11
	Durée de la formation PÉPITE très insuffisante	11
	Manque des méthodes pédagogiques	11

Cas 5	Non maitrise de la mise en place des étapes de lancement de projet	11
	Non utilité de la formation entrepreneuriale sur le terrain	11
	Manque de confiance en soi	11
	Manque des connaissances pour l'élaboration du business plan	11
	Formation entrepreneuriale proposée par PÉPITE manque de personnalisation	10
	Idée de projet non bien développée, non bien élaborée	10
	Enseignement de l'entrepreneuriat très théorique	9
	Sous-estimation de temps nécessaire pour les étapes du travail	9
	Pression psychologique	9
	Sentiment de désespoir	9
	Insatisfaction de la formation entrepreneuriale	8
Cas 6	Obstacles réglementaires	10
	Insuffisance de la formation entrepreneuriale proposée	10
	Accompagnent faible pour le démarrage de projet	9
	Difficultés d'accès aux ressources de financements bancaires	9
	Peur de l'échec	9
	Lourdeurs administratives	9
	Sous-estimations des procédures et des ressources	9
	Recherche de satisfaire des envies personnelles	8
	Manque des connaissances et compétences entrepreneuriales	8
	Absence de personnalisation de la formation au projet	8
	Insatisfaction de l'expérience entrepreneuriale	7
	Obstacles de démarchage	7
	Pas d'expérience professionnelle dans le domaine de projet	6
	L'orientation vers la recherche d'un poste salarial mieux rémunéré	6
	Difficultés d'accès aux réseaux	6
Cas 7	Pression psychologique	11
	Manque de résistance au stress	11
	Temps limité consacré à la finalisation des études	10
	Insatisfaction de la maîtrise des outils de la gestion	10
	Recherche de la satisfaction un objectif personnel	10
	Priorité finaliser les études	10
	Formation académique de base	10
	Peur d'échouer les études	10
	Soutien de la famille	9
	Vision ambitieuse	9
	Hésitation	9
	Manque de confiance dans l'enseignement de l'entrepreneuriat	8
	Peur de l'originalité du projet	8
	Déception de l'expérience entrepreneuriale	8
	Formation entrepreneuriale basique	6

La première étape de cette classification des concepts émergents, extraits de l'analyse des cartes cognitives individuelles des personnes interrogées, a permis d'identifier les variables les

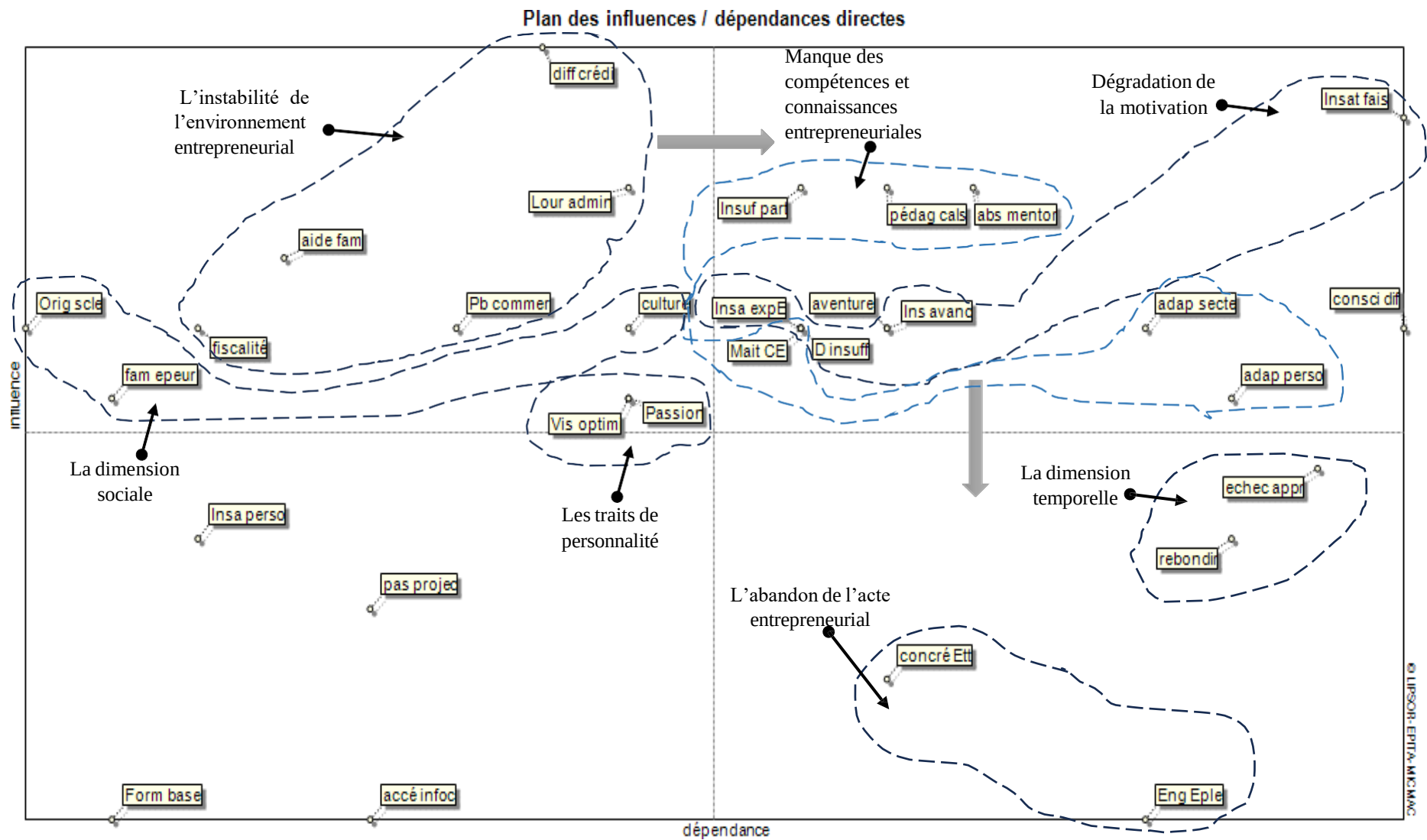
plus déterminantes dans la prise de décision d'abandonner l'entrepreneuriat. De plus, elles ont été classées en fonction de leur prépondérance et de leurs interactions grâce à l'élaboration du plan des influences et des dépendances directes.

Après avoir examiné attentivement ces représentations graphiques, il est désormais opportun d'explorer les diverses facettes potentielles de l'échec dans le processus de passage à l'acte entrepreneurial des étudiants entrepreneurs au sein de PÉPITE Sorbonne Paris Nord.

2.1. La cartographie du cas présentant l'échec total :

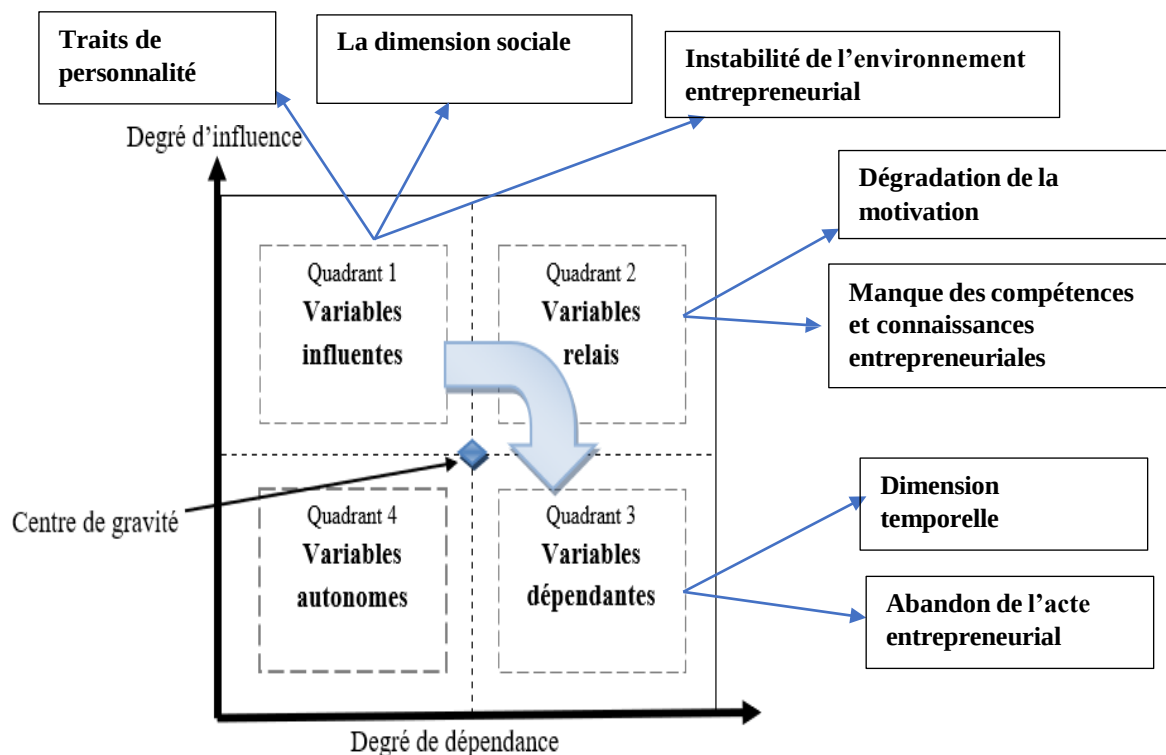
La première carte cognitive offre une représentation complète de la structure théorique préalable à l'échec total dans le processus de transition vers l'entrepreneuriat. Elle détaille les éléments cruciaux identifiés dans notre modèle théorique, susceptibles de conduire à un échec complet lors de la tentative de passage à l'acte entrepreneurial. Cette représentation graphique met en lumière les interconnexions complexes entre ces facteurs clés, fournissant ainsi une vue précise de la configuration théorique sous-jacente à cette issue.

Figure 38 : Lecture de la carte cognitive d'un étudiant-entrepreneur E3 à travers le plan d'influences / dépendances directes



La disposition des "points variables" dans ce plan, y compris leur position parmi les quatre quadrants, permet de classer les variables en quatre catégories principales : les variables influentes (quadrant 1), les variables relais (quadrant 2), les variables dépendantes (quadrant 3) et les variables autonomes (quadrant 4). Il convient de souligner que les variables situées dans le quatrième quadrant, par nature, se situent en dehors du champ de réflexion des entrepreneurs que nous étudions dans notre enquête (Figure 39).

Figure 39 : Lecture graphique de la représentation mentale que se fait l'étudiant-entrepreneur E3 à partir d'un plan des influences/dépendances



2.1.1. Les variables influentes :

Ce sont des variables qui possèdent à la fois une grande influence et une faible dépendance. En fait, ce sont les variables clés qui déterminent l'échec de passage à l'acte entrepreneurial. Nous pouvons identifier une nette influence exercée par trois catégories de facteurs : les facteurs liés à l'instabilité de l'environnement entrepreneurial, les facteurs sociaux, auxquelles s'ajoute la dimension des traits de personnalité.

- Les facteurs liés à l'instabilité de l'environnement entrepreneurial :

La dimension de l'instabilité de l'environnement entrepreneurial regroupe plusieurs variables qui couvrent divers aspects, notamment le contexte institutionnel, le contexte familial, les

obstacles à l'accès au financement, les défis liés au marketing et au commerce, les enjeux juridiques et réglementaires, ainsi que les facteurs économiques et technologiques. Parmi ces variables, certaines se distinguent par leur influence marquée dans le cas d'E3. Il s'agit de la rigidité de la réglementation fiscale, de la complexité et de la lenteur des procédures administratives, des défis liés à la prospection commerciale, des conditions d'obtention de financements bancaires, ainsi que de l'attitude réservée des banques à l'égard des jeunes entrepreneurs.

Il est également important de noter que, dans le cas d'E3, son contexte familial est plutôt favorable. En effet, il lui a apporté un soutien précieux tout au long de son parcours entrepreneurial.

- *Les facteurs sociaux :*

Cette dimension a joué un rôle significatif dans le cas d'E3. Son héritage familial entrepreneurial et son immersion précoce dans le monde des affaires ont nourri sa profonde passion pour l'entrepreneuriat. Cependant, cette même expérience l'a également amené à prendre la décision difficile d'abandonner son aventure entrepreneuriale. Les attentes culturelles et la pression sociale ont pesé sur sa décision, le poussant à craindre de décevoir son entourage et de subir le stigmate de l'échec.

- *Les traits de personnalité :*

Les traits de personnalité jouent un rôle déterminant dans la prise de décision d'abandonner une aventure entrepreneuriale. En ce qui concerne l'étudiant-entrepreneur E3, son optimisme visionnaire et sa passion intense pour l'entrepreneuriat ont fortement influencé sa personnalité et l'ont motivé à avancer malgré les difficultés, tout en finissant par prendre la décision d'abandonner cette aventure. Son tempérament optimiste et sa passion ont été à la fois des moteurs et des facteurs qui ont contribué à la détermination initiale, mais aussi à l'ultime décision de renoncer.

2.1.2. Les variables relais ou médiatrices :

Ce sont les variables qui combinent à la fois une forte influence et une forte dépendance. Elles jouent un rôle de médiateurs et constituent le point critique où la transition entre la continuité et la discontinuité entrepreneuriale se produit naturellement. Nous observons l'importance des variables médiatrices qui se répartissent en deux groupes distincts. Ces groupes de facteurs sont les facteurs de la dégradation de la motivation et les facteurs de manque des compétences et connaissance entrepreneuriales.

- *Les facteurs de la dégradation de la motivation :*

En tant que membre d'une famille d'entrepreneurs, E3 nourrit une passion exceptionnelle pour l'entrepreneuriat, qu'il perçoit comme une aventure riche en enseignements. Cependant, le retard dans le développement de son projet et les déceptions accumulées, principalement liées à la spécificité de son projet plutôt qu'au domaine en général, ont engendré en lui un sentiment d'insatisfaction vis-à-vis de l'expérience en cours, de la viabilité de son projet et de la progression prévue. Ces éléments ont joué un rôle essentiel dans sa décision de mettre un terme à cette aventure entrepreneuriale, avant même qu'elle ne puisse se concrétiser pleinement.

- *Les facteurs du manque des compétences et connaissances entrepreneuriale :*

Dans le cas d'E3, l'enseignement de l'entrepreneuriat a été soumis à une critique approfondie. Les principales critiques portent sur l'absence d'adaptation de l'enseignement proposé au projet entrepreneurial spécifique et au profil de l'étudiant-entrepreneur. De plus, les cours dispensés sont jugés trop conventionnels. Selon E3, l'entrepreneuriat ne peut pas être enseigné de manière standard, mais doit plutôt être accompagné d'un mentorat approfondi. Il souligne également que la durée de la formation au sein de la structure PÉPITE est très courte et ne tient pas compte de la diversité des besoins des différents profils d'étudiants-entrepreneurs.

2.1.3. Les variables dépendantes :

À l'inverse des variables influentes, ces variables se caractérisent par une forte dépendance et une influence limitée. Elles représentent des éléments sensibles qui résultent de l'évolution des variables influentes et médiatrices. Dans ce quatrième quadrant, nous relevons les variables observables liées à l'échec de passage à l'acte entrepreneurial. Pour le cas E3, elles se concentrent principalement sur la dimension de l'abandon entrepreneurial et la dimension temporelle. La décision d'abandonner l'aventure entrepreneurial est considéré pour lui comme un ensemble de tout qui nécessite un engagement total sur tous les niveaux. Selon [Gabay-Mariani \(2020\)](#), les étudiants-entrepreneurs montrent une diversité de niveaux d'engagement dans leur parcours entrepreneurial, avec des trajectoires qui n'évoluent pas nécessairement de manière linéaire ni vers un engagement total et convergent.

La dimension temporelle se distingue comme la variable prédominante, avec une intention notable de rebondir qui exerce une influence significative sur la décision d'abandonner le projet, tout en reconnaissant pleinement les défis rencontrés. De plus, cette décision est perçue comme une opportunité d'apprentissage, soulignant l'importance de tirer des enseignements

des expériences d'échec en vue d'une réussite future (Minniti et Bygrave, 2001 ; Shepherd, 2003 ; Bacq et al., 2009 ; Quentier, 2010 ; Bernard, 2018).

2.2. La cartographie des cas présentant l'échec partiel :

Dans cette perspective, l'échec dans le démarrage d'une entreprise est considéré comme étant partiel, car il découle de la combinaison de deux dimensions théoriques déjà définies. Ainsi, nous pouvons distinguer trois scénarios où l'incapacité à passer à l'action entrepreneuriale résulte de la conjonction entre le déficit de compétences entrepreneuriales et l'incertitude de l'environnement entrepreneurial (cas E10), de la déception de l'étudiant-entrepreneur due à ce déficit de compétences (cas E9), ou encore de la déception de l'étudiant-entrepreneur face à l'instabilité de l'environnement entrepreneurial (cas E2) (voir les figures ci-dessous).

Figure 40 : Figure : Lecture graphique de la représentation mentale que se fait l'étudiant-entrepreneur E2, E9 et E10 à partir d'un plan des influences/dépendances

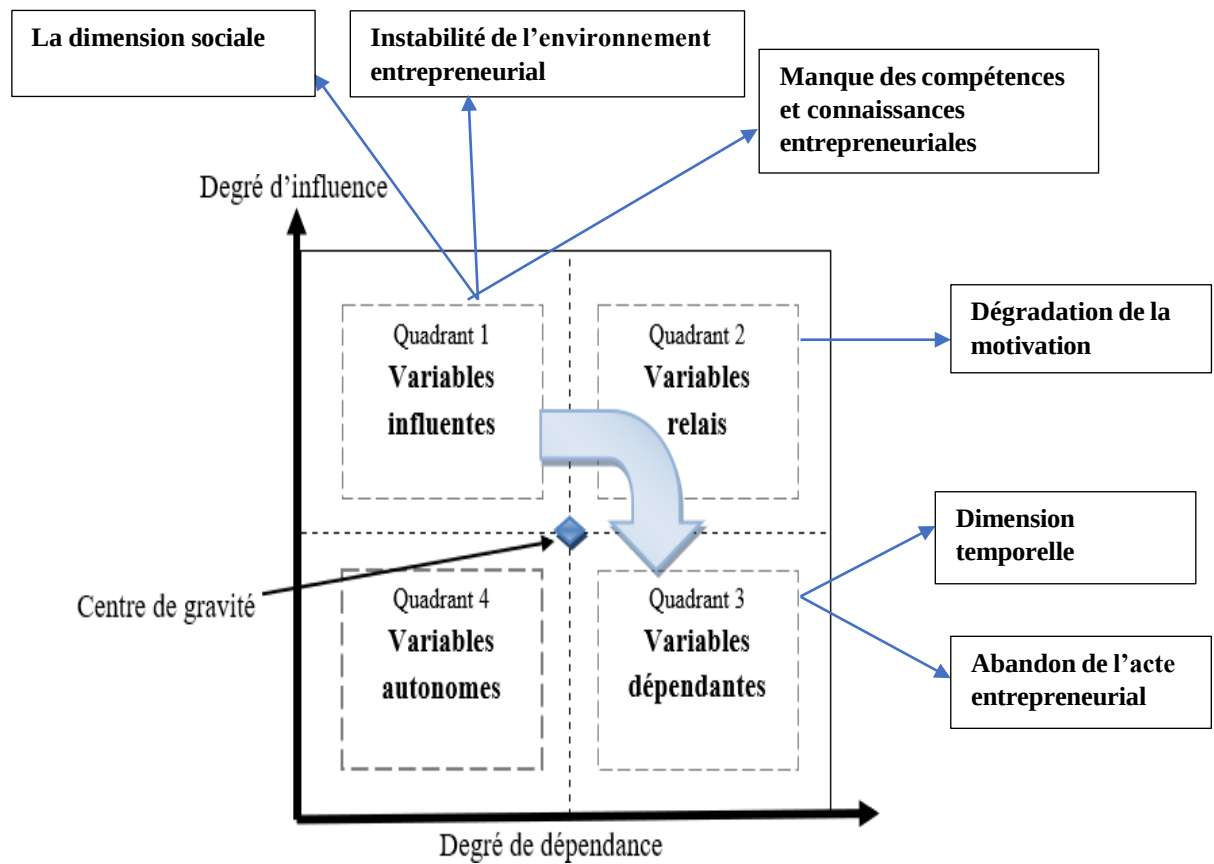


Figure 41 : Lecture de la carte cognitive d'un étudiant-entrepreneur E9 (DE) à travers le plan d'influences / dépendances directes

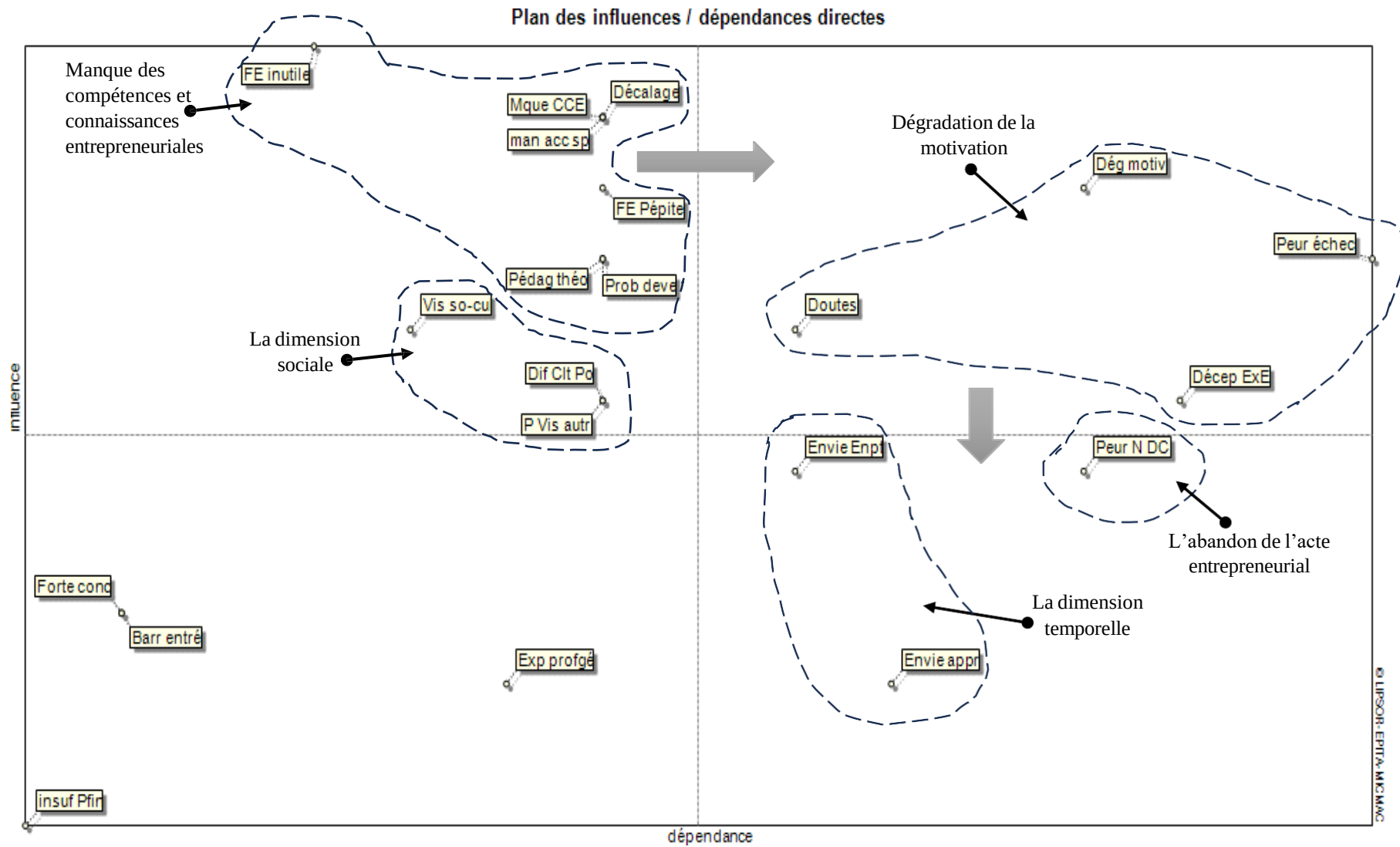


Figure 42 : Lecture de la carte cognitive d'un étudiant-entrepreneur E2 à travers le plan d'influences / dépendances directes

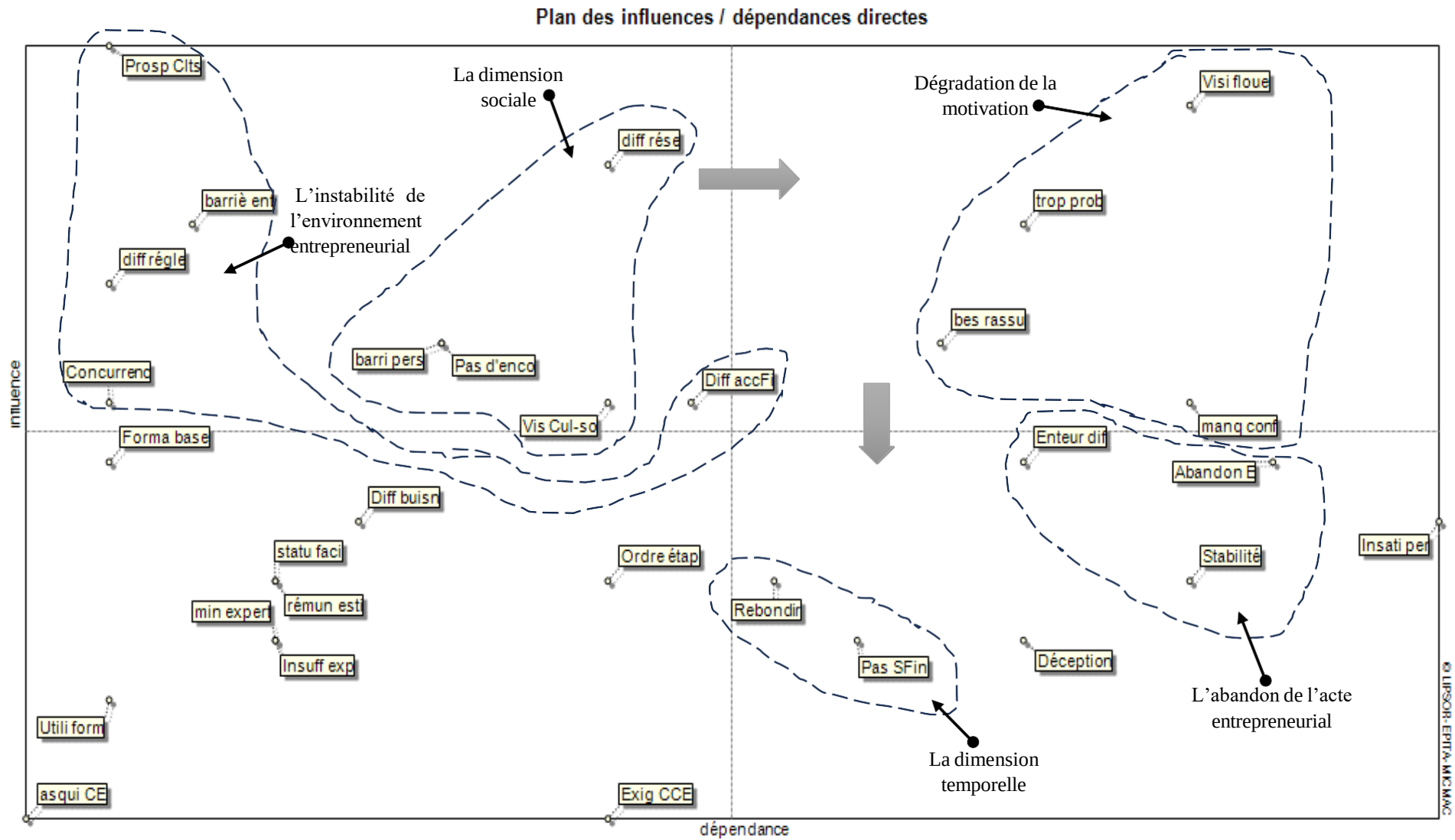
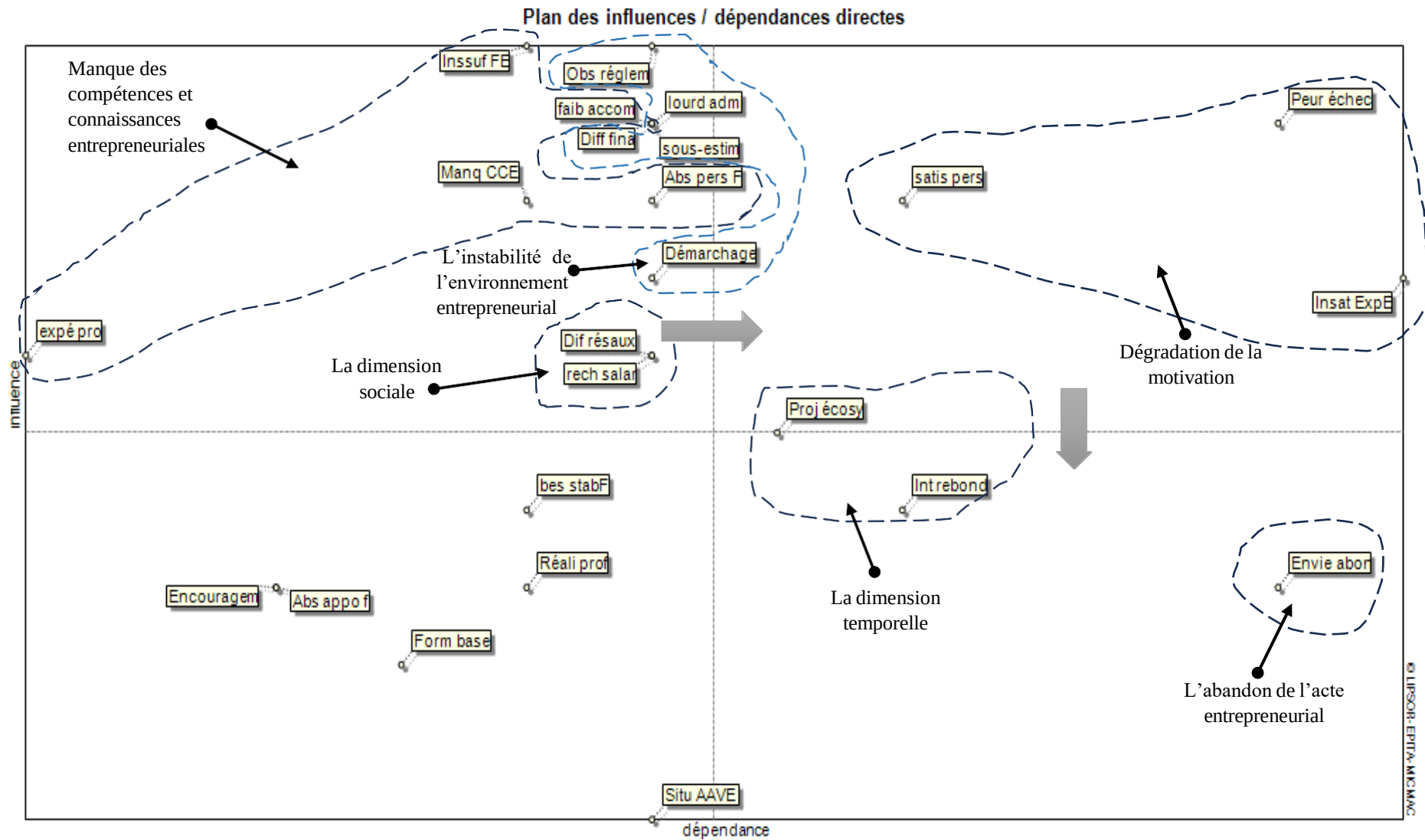


Figure 43 : Lecture de la carte cognitive d'un étudiant-entrepreneur E10 à travers le plan d'influences / dépendances directes



2.2.1. Les variables influentes :

Dans ce premier groupe, nous identifions les facteurs qui ont une influence significative sur les étudiants-entrepreneurs interrogés. Lorsque nous comparons cette configuration avec la représentation graphique du scénario d'échec total, de nouvelles variables influentes émergent. En plus des dimensions sociales et de l'instabilité de l'environnement entrepreneurial, le manque de connaissances et de compétences entrepreneuriales s'avère également déterminant dans la décision d'abandonner l'entrepreneuriat.

La dimension sociale joue un rôle influent pour les trois étudiants interrogés. Nous constatons l'importance de facteurs culturels tels que la nécessité d'un salaire fixe pour assurer une certaine sécurité et qualité de vie (E10), les problèmes de réseautage au niveau professionnel (E9 et E10) et le regard et la perception des autres envers les personnes interrogées (E2 et E9).

Les difficultés d'accès au financement, la bureaucratie, la rigidité des réglementations et les multiples obstacles à l'entrée sur les marchés sont des éléments constitutifs d'un environnement entrepreneurial défavorable pour E2 et E10.

Tout comme E10, E9 a également été influencé par un manque de connaissances et de compétences entrepreneuriales au cours de leur aventure entrepreneuriale. La présentation d'un enseignement plus théorique que pratique au sein du programme PÉPITE, le manque de personnalisation et d'adaptation de l'enseignement de l'entrepreneuriat aux projets et profils des étudiants-entrepreneurs, ainsi que le manque d'accompagnement ont rendu cet enseignement peu utile et n'ont pas offert d'avantages significatifs à ces étudiants-entrepreneurs concernés.

2.2.2. Les variables relais :

De manière similaire à la représentation cognitive de l'échec total dans le passage à l'acte entrepreneurial, les facteurs responsables de la dégradation de la motivation des étudiants-entrepreneurs interrogés se révèlent être des variables médiatrices. Ces trois étudiants-entrepreneurs ont été profondément affectés par la peur de l'échec, des moments de doutes intenses, un grand manque de confiance en eux, ainsi qu'un sentiment d'insatisfaction et de déception par rapport à leurs attentes personnelles et professionnelles initiales.

2.2.3. Les variables dépendantes :

En rejoignant E3, les étudiants entrepreneurs E2, E9 et E10 révèlent que la dimension de l'abandon entrepreneurial et la dimension temporelle se distinguent comme des variables dépendantes distinctives.

Pour l'étudiant-entrepreneur E10, de manière paradoxale, sa persistance à vouloir un jour concrétiser son objectif et son rêve de créer sa propre entreprise l'a poussé à abandonner cette aventure entrepreneuriale, tout en alimentant son intention de rebondir. En ce qui concerne l'étudiant-entrepreneur E9, son intention de rebondir et sa décision d'abandonner l'aventure entrepreneuriale sont renforcées par son désir d'améliorer ses connaissances et compétences entrepreneuriales en envisageant un apprentissage plus approfondi. L'étudiant-entrepreneur E2, déçu de sa situation entrepreneuriale, a pris la décision de mettre fin à cette aventure entrepreneuriale, tout en restant ouvert à l'idée d'y revenir à l'avenir.

2.3. La cartographie des cas présentant l'échec marginal :

Cette perspective englobe des scénarios révélant des échecs marginaux dans la mise en œuvre de projets entrepreneuriaux. Ces échecs sont attribuables à l'une des trois dimensions prédéfinies théoriquement. Les représentations cartographiques illustrent ces échecs dans le passage à l'acte entrepreneurial, dus soit à un manque de compétences et de connaissances entrepreneuriales (Cas E7), soit à l'instabilité de l'environnement entrepreneurial (Cas E8), soit à la déception de l'étudiant-entrepreneur (Cas E5) (voir les figures).

Figure 44 : Figure : Lecture graphique de la représentation mentale que se fait l'étudiant-entrepreneur E5, E7 et E8 à partir d'un plan des influences/dépendances

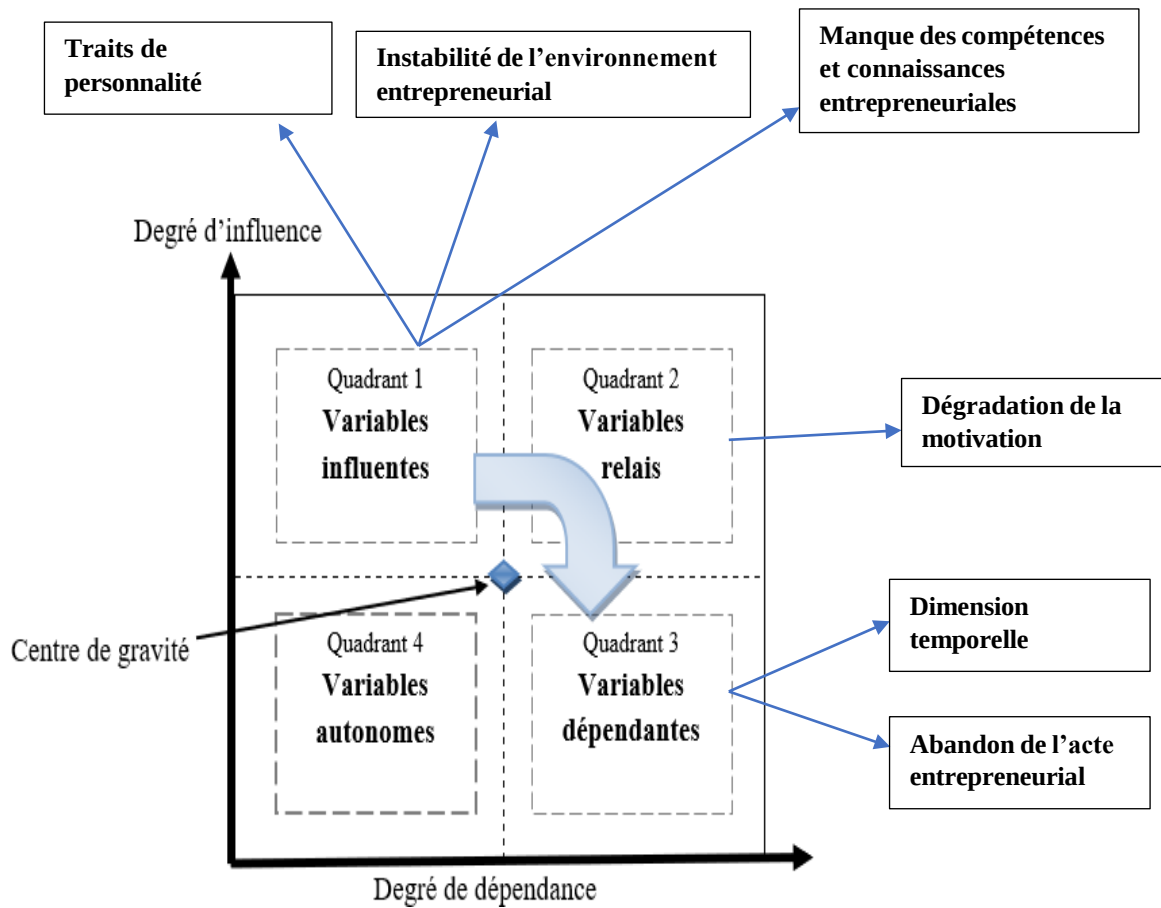


Figure 45 : Lecture de la carte cognitive d'un étudiant-entrepreneur E8 à travers le plan d'influences / dépendances directes

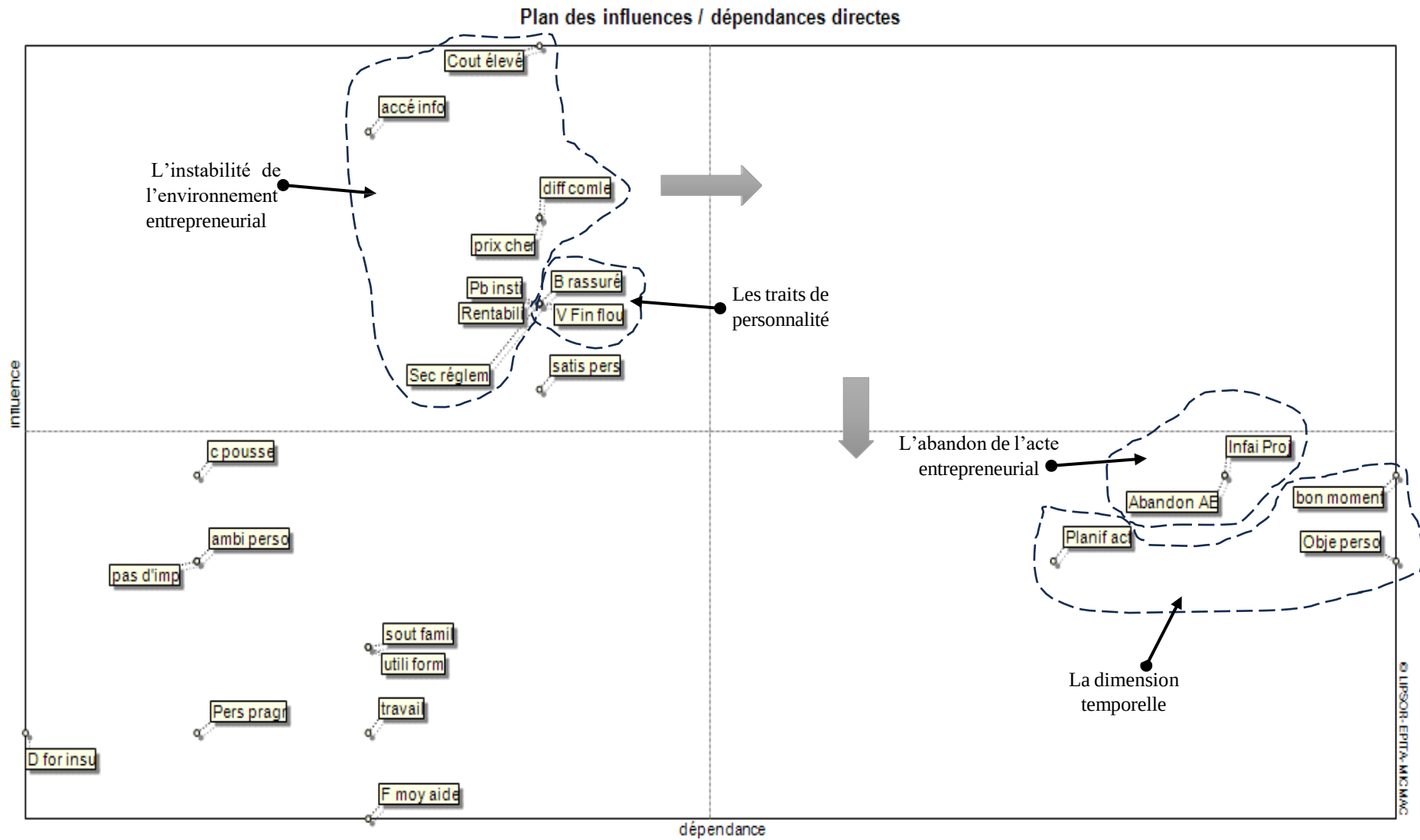


Figure 46 : Lecture de la carte cognitive d'un étudiant-entrepreneur E7 à travers le plan d'influences / dépendances directes

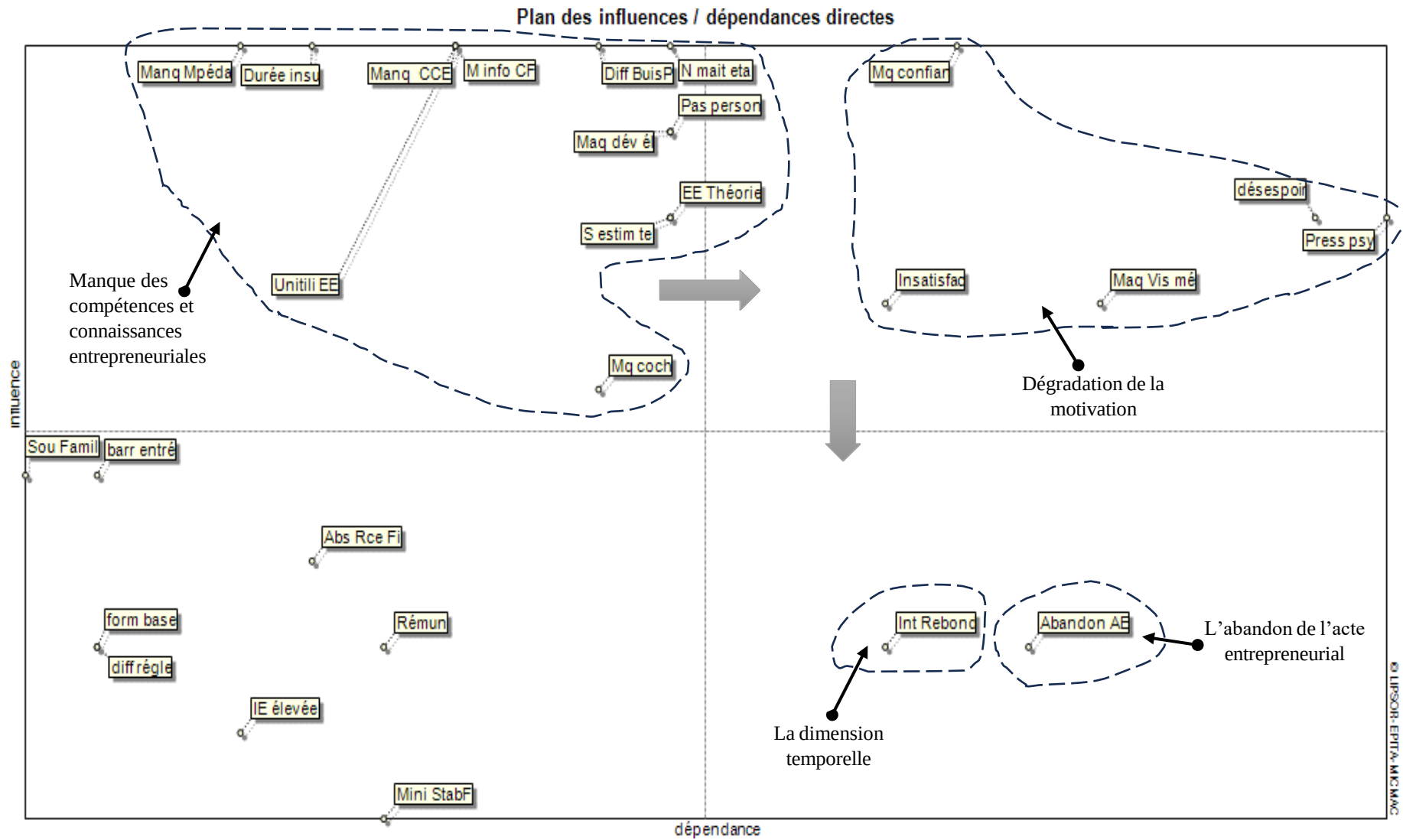
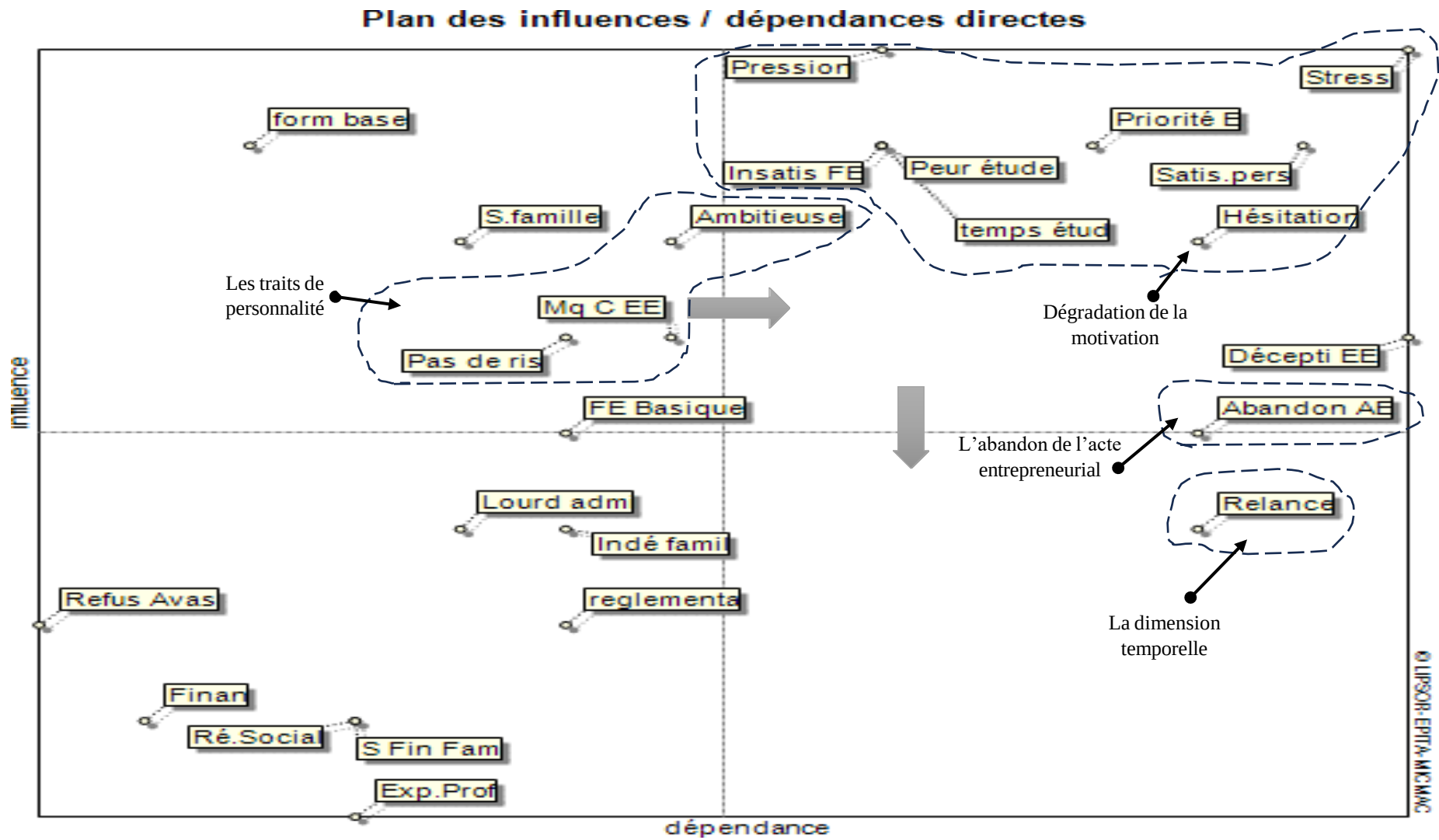


Figure 47: Lecture de la carte cognitive d'un étudiant-entrepreneur E5 à travers le plan d'influences / dépendances directes



2.3.1. Les variables influentes :

À partir de ces représentations cartographiques, nous pouvons clairement identifier l'influence significative de l'instabilité de l'environnement entrepreneurial, du manque de compétences et de connaissances entrepreneuriales, ainsi que des traits de personnalité.

Pour l'étudiant-entrepreneur E7, le manque de compétences et de connaissances entrepreneuriales joue un rôle déterminant dans sa décision d'abandonner son aventure entrepreneuriale. Cela est en grande partie attribuable à un enseignement excessivement théorique, dépourvu de méthodes pédagogiques adaptées et de pertinence pratique sur le terrain. En conséquence, son incapacité à appliquer efficacement ses connaissances et compétences dans un contexte entrepreneurial concret a amplifié le sentiment de désorientation et d'impréparation, l'incitant ainsi à mettre fin à son projet.

La décision d'abandonner l'acte entrepreneurial par l'étudiant-entrepreneur E8 est principalement influencée par l'instabilité de l'environnement entrepreneurial. Cette instabilité se traduit par une réglementation complexe, des difficultés d'accès à l'information, des défis liés à l'élaboration d'une stratégie de commercialisation dans un marché concurrentiel, ainsi que des erreurs d'estimation des coûts et des prix. De plus, bien que de manière moins prépondérante, les traits de personnalité de E8, tels que le besoin de réassurance et une vision floue et perturbée, ont également joué un rôle dans sa décision. Il est intéressant de noter que cette dernière dimension a eu un impact plus marqué sur l'étudiant-entrepreneur E5.

2.3.2. Les variables relais :

Tout comme la majorité des étudiants entrepreneurs interrogés, E5 et E7 attestent de l'importance de la dimension liée à la dégradation de la motivation en tant que facteur médiateur prépondérant. E5 a été profondément marqué par un stress intense, une pression psychologique considérable et une inquiétude persistante, en grande partie liés à la nécessité de réussir ses études. En ce qui concerne E7, l'état de désespoir et un niveau notable d'insatisfaction ont joué un rôle médiateur dans sa décision d'abandonner.

2.3.3. Les variables dépendantes :

Dans cette catégorie de variables liées à la décision d'abandonner l'entrepreneuriat, les étudiants entrepreneurs E5, E7 et E8 ont confirmé les tendances observées précédemment. Plus précisément, ils ont souligné que la dimension de l'abandon entrepreneurial est intrinsèquement liée à l'intention de rebondir, correspondant à la dimension temporelle. Cette relation met en évidence une forme de dépendance entre ces deux aspects, démontrant que le

moment auquel ils ont pris la décision d'abandonner est intimement lié à leur intention de rebondir ultérieurement.

3. Modélisation et cadre d'analyse de l'échec de passage à l'acte entrepreneurial des étudiants-entrepreneurs :

L'exploration qualitative des représentations cognitives des étudiants-entrepreneurs concernant leur échec dans le processus entrepreneurial nous a conduit à élaborer une grille de lecture opérationnelle cohérente avec notre cadre théorique. Cette grille se compose de sept dimensions clés (voir figures 48 et 49).

- **La dimension « Instabilité de l'environnement entrepreneurial »** englobe les facteurs institutionnels, familiaux, économiques et technologiques, ainsi que les problèmes d'accès au financement et de marketing et de commercialisation.
- La dimension « **Manque d'acquisition des compétences et connaissances entrepreneuriales** » regroupe les facteurs liés à une formation théorique, un manque d'utilité des connaissances acquises et une incohérence entre la théorie et la pratique.
- La dimension « **Dégradation de la motivation** » comprend les facteurs indiquant le découragement, la peur, la démotivation, la pression psychologique, le stress et l'hésitation.
- La dimension « **Traits de personnalité** » inclut les facteurs relatifs à la gestion du stress, la prise de risques, la vision entrepreneuriale et le manque de confiance en soi.
- La dimension « **Facteurs sociaux** » comprend les facteurs présentant le réseautage, les normes culturelles et sociétales, pour comprendre l'échec entrepreneurial.
- La dimension « **Temporalité de l'échec entrepreneurial** » présente l'intention de rebondir chez les étudiants-entrepreneurs, comprenant deux facteurs à savoir l'intention temporaire et l'intention différée de relancer leur aventure entrepreneuriale.
- La dimension « **Abandon de l'acte entrepreneurial** » Composée de deux aspects, cette dimension révèle d'un côté la tension entre la persévérance et la réalité, et de l'autre côté le choix entre la continuité et la discontinuité dans le parcours entrepreneurial.

En fonction de l'approche théorique choisie, l'importance accordée à l'une ou l'autre de ces dimensions varie. Les partisans des approches axées sur la détermination mettront l'accent sur

le rôle de l'instabilité de l'environnement entrepreneurial dans la continuité ou la cessation de l'activité entrepreneuriale. Ceux qui défendent l'approche centrée sur les ressources mettront en avant l'interaction entre le manque de compétences et de connaissances entrepreneuriales acquises et les difficultés pratiques liées à la création de la nouvelle entreprise. En revanche, les adeptes des approches axées sur la motivation se pencheront davantage sur l'aspect psychologique de l'échec, qui se traduit par la déception ressentie par l'étudiant-entrepreneur.

Figure 48 : Les dimensions distinctives de l'échec de passage à l'acte entrepreneurial



Source : Auteur

En adoptant une approche analytique basée sur la perspective configurationnelle (Miller, 1987, 1996), il convient de noter que l'échec dans la transition vers l'entrepreneuriat ne découle pas exclusivement de la présence ou de l'absence de dimensions clés, mais plutôt de l'interaction complexe entre ces dimensions. Cette approche nous recommande de ne pas explorer toutes les combinaisons possibles de ces dimensions, mais de nous concentrer sur quelques configurations essentielles. Compte tenu de la diversité des éléments de l'environnement entrepreneurial, des niveaux d'acquisition des compétences entrepreneuriales

en tant que ressources, ainsi que des motivations entrepreneuriales, inévitablement variables d'un étudiant-entrepreneur à l'autre, il est envisageable d'identifier plusieurs configurations d'échec, chacune spécifique à un étudiant-entrepreneur donné.

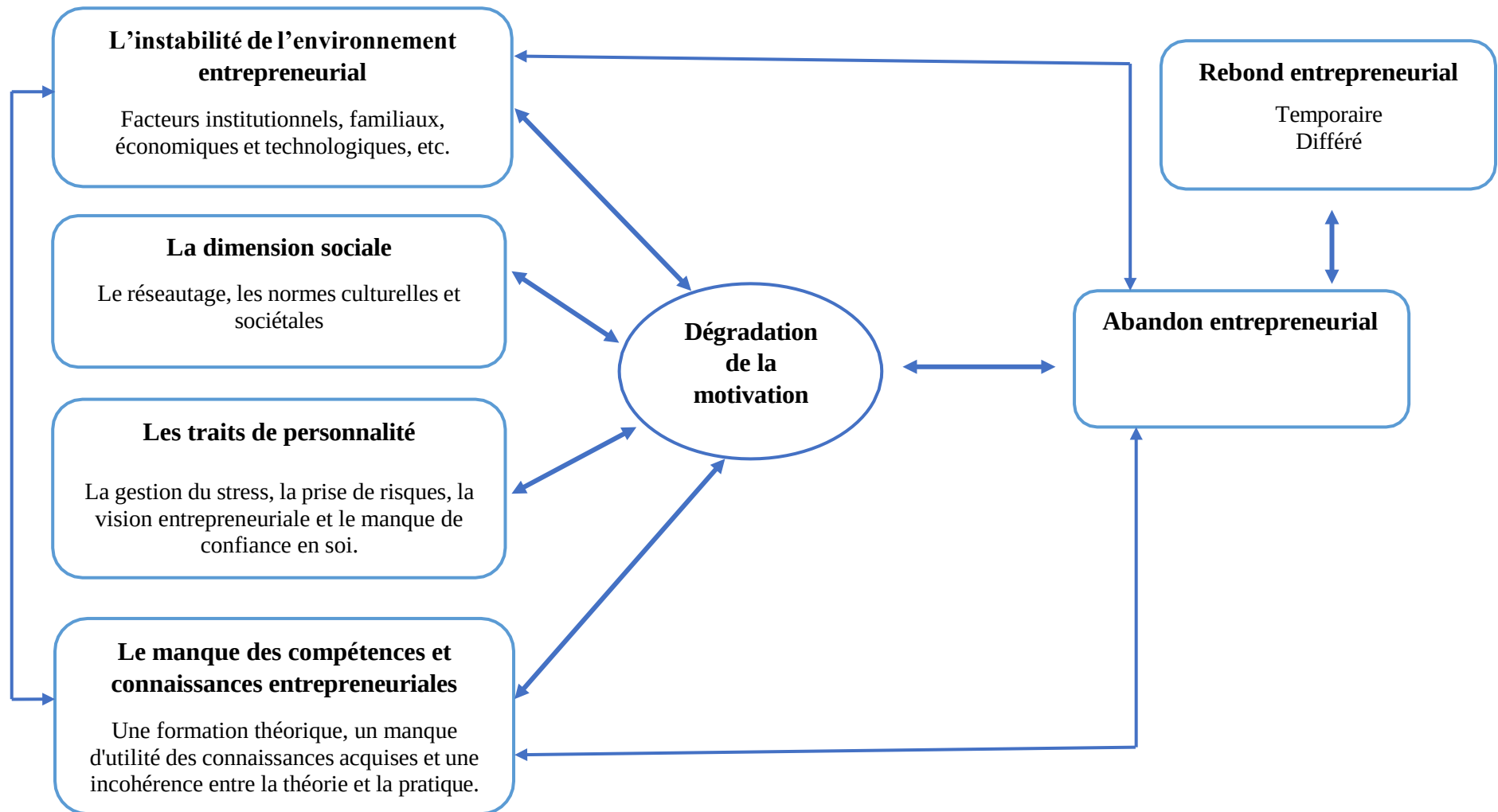
Dans ce contexte, les étudiants-entrepreneurs éprouvent un profond sentiment d'incapacité, d'impuissance et de dévalorisation de soi en raison de leur perception de l'instabilité de l'environnement entrepreneurial. En considérant cet environnement entrepreneurial comme une source de menaces et de contraintes, ils se sentent vulnérables et souvent déstabilisés. Ils estiment ne pas posséder les compétences adéquates pour surmonter les nombreux problèmes auxquels ils sont confrontés.

De plus, ces étudiants-entrepreneurs ont le sentiment de ne pas pouvoir atteindre les objectifs qu'ils se sont fixés. Le fait de sous-estimer leurs compétences entrepreneuriales présente un impact négatif sur leur motivation à persévérer dans leur processus entrepreneurial. Par conséquent, leur motivation initiale diminue, et ils deviennent moins enclins à investir du temps, de l'énergie et des ressources pour concrétiser leur projet entrepreneurial.

La démotivation entrepreneuriale est également influencée par leur perception de l'instabilité de l'environnement entrepreneurial. En effet, plus ils perçoivent l'environnement entrepreneurial comme étant hostile et contraignant, plus leur motivation à poursuivre une carrière entrepreneuriale s'affaiblit. En fin de compte, cet échec est souvent lié à la déception personnelle du fondateur, résultant de la non-réalisation de ses attentes initiales.

Face à des difficultés dans leur parcours entrepreneurial, les étudiants-entrepreneurs peuvent réagir de deux manières : soit un "rebond différé", où ils prennent du recul, acquièrent de nouvelles compétences et reviennent avec une perspective renouvelée, soit un "rebond temporaire", où ils font une pause pour ensuite revenir avec un regard rafraîchi. Ces réponses variées illustrent la complexité des réactions individuelles aux défis de l'entrepreneuriat.

Figure 49 : Modèle de l'échec de passage à l'acte entrepreneurial des étudiants-entrepreneurs



Conclusion :

Notre thèse se concentre sur un sujet complexe et diversifié, à savoir l'échec du passage à l'acte entrepreneurial chez les étudiants-entrepreneurs. Après avoir analysé ce phénomène, nous avons constaté un manque de recherche approfondie sur les méthodes permettant de le comprendre en profondeur. C'est l'une des principales contributions de ce dernier chapitre, qui présente les éléments d'une approche qualitative visant à mieux comprendre pourquoi les étudiants-entrepreneurs renoncent à entreprendre. Notre objectif principal est de fournir une perspective empirique sur ce processus en élaborant un modèle qui offre une représentation plus claire et opérationnelle.

Dans ce chapitre, nous avons identifié les différentes configurations et dimensions de l'échec du passage à l'acte entrepreneurial, ainsi que les variables qui y sont associées. Nous avons également développé un modèle basé sur des données empiriques pour simplifier et clarifier ce processus.

Les résultats de notre recherche empirique nous ont également permis de mieux comprendre les motivations sous-jacentes à la décision d'abandonner l'acte entrepreneurial. En plus de l'instabilité de l'environnement entrepreneurial, l'abandon de l'acte entrepreneurial peut être influencé par des facteurs sociaux, des traits de personnalité, un manque de connaissances et de compétences en entrepreneuriat, une baisse de la motivation, ainsi que le niveau d'intention de rebond.

Cependant, il est essentiel de noter que les résultats obtenus doivent être interprétés avec prudence en raison de la possibilité de divers biais. Les étudiants-entrepreneurs peuvent ne pas divulguer tous les aspects de leur expérience d'échec, ce qui complique la construction de leurs cartes cognitives, et par conséquent, la reproduction exhaustive et fidèle de leurs multiples réflexions et représentations mentales dans une simple représentation graphique.

Conclusion générale

L'entrepreneuriat est souvent perçu comme un chemin parsemé de défis et d'opportunités, une voie par laquelle les individus transforment leurs idées en actions concrètes. Pourtant, malgré l'enthousiasme et l'intention initiale, de nombreux entrepreneurs rencontrent des obstacles majeurs qui entravent le passage de l'intention entrepreneuriale à l'action concrète. Une intention entrepreneuriale ne conduit pas automatiquement à une action entrepreneuriale réelle, malgré leur corrélation (Ajzen et al., 2009). Bien que l'acte entrepreneurial soit un prérequis pour le démarrage d'une nouvelle entreprise, il joue également un rôle capital dans la détermination de la viabilité d'une tentative de création d'entreprise et de sa probabilité d'aboutir ou d'être abandonnée ultérieurement (Van Gelderen et al, 2015). Dans cette perspective, renoncer à lancer une activité entrepreneuriale équivaut à considérer cette tentative comme un échec.

Le concept d'échec entrepreneurial présente un problème de définition. Il n'existe pas encore de consensus clair à ce sujet, avec des chercheurs utilisant des définitions variées en fonction de leur approche théorique. Cette diversité conceptuelle crée de l'incertitude quant à la manière dont l'échec est compris. Bien que les recherches sur l'échec entrepreneurial aient principalement adopté une approche quantitative en se concentrant sur la défaillance financière des entreprises, il est nécessaire de tenir compte de sa complexité multidimensionnelle en explorant des méthodes qualitatives.

À la lumière de ces observations, l'objectif de cette thèse est d'identifier et d'analyser les facteurs clés qui contribuent à l'échec des étudiants-entrepreneurs dans le passage à l'acte entrepreneurial. Pour illustrer ce travail, dans un premier temps nous présentons un

récapitulatif de l'objectif de cette thèse, de la méthodologie, et des principaux résultats obtenus. Nous passons ensuite en revue les contributions théoriques, méthodologiques et managériales de ce travail. À la fin de cette conclusion, nous identifions les limites de cette étude et suggérons des pistes de recherche pour l'avenir.

Retours sur la thèse :

L'ambition de cette thèse est de proposer une typologie des étudiants-entrepreneurs qui ont échoué à concrétiser leur intention entrepreneuriale en passant à l'acte afin d'identifier les déterminants clés contribuant à l'échec de passage à l'action entrepreneuriale chez les étudiants-entrepreneurs. A travers cette thèse, nous avons tenté de répondre à plusieurs questions:

- Quel est le rôle des compétences et des connaissances entrepreneuriales acquises dans le processus de prise de décision quant à l'abandon d'un projet entrepreneurial ?
- Quels facteurs sont déterminants dans le contexte de l'échec de la transition de l'intention à l'action entrepreneuriale pour les étudiants-entrepreneurs ?
- Quelles configurations différentes de l'échec de la transition de l'intention à l'action entrepreneuriale des étudiants-entrepreneurs sont envisageables ?

Ce travail de recherche comporte cinq chapitre. Le premier met en avant l'importance de l'enseignement de l'entrepreneuriat pour les étudiants-entrepreneurs, afin de comprendre comment cet enseignement peut aider les étudiants à acquérir les compétences et les connaissances nécessaires pour réussir dans le domaine de l'entrepreneuriat. Le deuxième chapitre approfondit cette compréhension en explorant les raisons pour lesquelles les étudiants-entrepreneurs peuvent ne pas passer à l'action. Le recours au modèle SMOCS (Smida 1992, 1995, 2006a, 2007), a permis d'identifier les obstacles spécifiques et les schémas d'échec qui peuvent les empêcher de se lancer dans l'entrepreneuriat. Le troisième chapitre présente un guide méthodologique expliquant les choix épistémologiques et méthodologiques effectués pour la recherche. Et il fournit un cadre adéquat pour une étude qualitative approfondie. Le quatrième chapitre se concentre sur une étude qualitative exploratoire des différentes configurations de l'échec chez les étudiants-entrepreneurs. Il expose le terrain d'étude, discute de l'utilisation de l'étude de cas "collective" et présente les résultats de l'exploration qualitative en identifiant les dimensions de phénomène étudié. Le

cinquième chapitre poursuit cette exploration en analysant les cartes cognitives de sept étudiants-entrepreneurs, en mettant l'accent sur les schémas de pensée, les biais cognitifs, et les facteurs psychologiques qui influencent leurs décisions. Cela permet de préciser les composantes sous-jacentes de l'échec au passage à l'acte entrepreneurial au sein de cette population étudiante.

Précisément, la conceptualisation et la typologie proposées dans cette étude doctorale, inspirées du modèle SMOCS, s'articulent autour de trois dimensions. La première dimension s'appuie sur l'approche déterministe qui suggère que l'échec est causé par des facteurs externes. La deuxième dimension est basée sur l'idée de l'approche volontariste où l'échec n'est pas causé de facteurs externes échappant au contrôle des entrepreneurs mais à cause de leurs erreurs ou de leur manque de compétences. La troisième dimension se repose sur l'approche émotive de l'échec qui met l'accent sur les facteurs psychologiques susceptibles de prédire l'échec ou la continuité dans l'aventure entrepreneuriale. En combinant ces trois dimensions, nous avons pu dégager une typologie de huit scénarii ou catégories d'échec. Ainsi, nous avons présenté « l'échec du passage à l'acte entrepreneurial » en tant que l'opposé du « passage à l'acte entrepreneuriale ». Et, nous avons différencié respectivement trois scénarios « d'échec marginal » et trois scénarios « d'échec partiel » entre les deux extrêmes définis.

Afin d'apporter des réponses aux questions soulevées par cette recherche, nous nous sommes appuyé sur une étude qualitative basée sur la cartographie cognitive. Une carte cognitive, en décrivant un problème, offre la possibilité d'anticiper la réaction d'une personne face à ce problème. Elle sert de moyen pour évaluer différentes options, révéler des conséquences inattendues et élaborer des scénarios pour résoudre ce problème. En résumé, les cartes cognitives constituent un outil d'aide à la prise de décision ([Chauvin, 2010](#) ; [Guirou, 2016](#)).

Dans l'approche méthodologique de cette étude, nous avons choisi d'exploiter les cartes cognitives causales. Ces cartes mettent en lumière les relations de cause à effet entre les différents facteurs. L'utilisation de ces cartes constitue une méthode permettant de mieux appréhender la complexité des phénomènes. Les cartes cognitives sont habituellement composées de nœuds représentant des variables ou des concepts, ainsi que de liens qui indiquent les relations entre ces éléments ([Komocar, 1994](#)). Dans le cadre de notre étude, nous avons adopté une approche d'analyse structurelle pour construire la carte cognitive causale.

Notre méthodologie de recherche est structurée en suivant quatre étapes. La première partie consiste en une exploration préliminaire dont l'objectif est de faire émerger une représentation globale de l'échec de passage à l'acte entrepreneurial. Dans cette optique, nous avons mené 53 entretiens non directifs auprès de trois catégories d'interlocuteurs, à savoir les experts, les témoins privilégiés et les étudiants-entrepreneurs concernés par notre étude. La deuxième partie se base sur un approfondissement de notre compréhension du phénomène, grâce à des entretiens plus directifs réalisés auprès de 18 étudiants-entrepreneurs reconnus comme ayant connu une situation d'échec de passage à l'acte entrepreneurial, selon les témoins privilégiés. La troisième partie est consacrée à l'exploration des multiples configurations de l'échec de passage à l'acte entrepreneurial. Pour cela, l'analyse qualitative s'est recentrée sur l'étude approfondie de 10 cas d'échec. Enfin, la quatrième partie cerne les dimensions et les composantes constitutives du phénomène étudié. Cette exploration qualitative se matérialise par l'étude de 7 cartes cognitives d'étudiants-entrepreneurs ayant vécu diverses expériences d'échec.

Principaux résultats :

Dans notre recherche doctorale, nous avons mené 53 entretiens avec divers acteurs, notamment des experts spécialisés dans le domaine, des personnes ayant une connaissance privilégiée, ainsi que des étudiants-entrepreneurs afin d'obtenir une vision holistique de l'échec de passage à l'acte entrepreneuriale. Afin de respecter les critères d'échantillonnage, nous avons sélectionné 18 étudiants-entrepreneurs ayant vécu diverses expériences d'échec dans leur tentative de passage à l'acte entrepreneurial, chacun ayant rencontré des situations variées. Nous avons ainsi retenu 10 cas d'étudiants-entrepreneurs en situation d'échec de passage à l'acte entrepreneurial. Ces cas choisis offrent un cadre d'étude propice à l'illustration des catégories d'échec identifiées à la phase théorique. Cette phase exploratoire a également été complétée par l'étude des cartes cognitives individuelles d'étudiants-entrepreneurs ayant connu diverses expériences d'échec dans leur tentative de passage à l'acte entrepreneurial. L'objectif de cette phase est de réaliser une analyse approfondie. Dans la présente recherche, nous nous sommes concentrés sur l'étude des cartes cognitives considérées comme les plus riches en termes de concepts (variables et/ou idées), ainsi que les plus illustratives du phénomène étudié. La méthode multidimensionnelle utilisée dans cette étude repose sur la triangulation des données, ce qui nous a permis de distinguer les principales dimensions du

phénomène de la transition vers l'entrepreneuriat des étudiants-entrepreneurs et de renforcer notre étude. L'utilisation de cette méthode a favorisé une meilleure identification des connaissances et une clarification de nombreuses situations.

L'exploration qualitative des représentations cognitives des étudiants-entrepreneurs concernant leur échec dans le processus entrepreneurial nous a conduit à élaborer une grille de lecture opérationnelle cohérente avec notre cadre théorique. Cette grille se compose de sept dimensions clés. Il est important de noter que ces dimensions sont principalement hétérogènes, ce qui signifie qu'elles présentent une diversité de caractéristiques distinctes. Cette constatation nous incite à les aborder de manière cohérente afin de mettre en avant leurs aspects uniques et d'exploiter les différents éléments relatifs aux perceptions des étudiants-entrepreneurs concernant l'échec de la transition vers l'entrepreneuriat. Les dimensions se présente comme suit :

- **La dimension « Instabilité de l'environnement entrepreneurial »** englobe les facteurs institutionnels, familiaux, économiques et technologiques, ainsi que les problèmes d'accès au financement et de marketing et de commercialisation.
- La dimension « **Manque d'acquisition des compétences et connaissances entrepreneuriales** » regroupe les facteurs liés à une formation théorique, un manque d'utilité des connaissances acquises et une incohérence entre la théorie et la pratique.
- La dimension « **Dégradation de la motivation** » comprend les facteurs indiquant le découragement, la peur, la démotivation, la pression psychologique, le stress et l'hésitation.
- La dimension « **Traits de personnalité** » inclut les facteurs relatifs à la gestion du stress, la prise de risques, la vision entrepreneuriale et le manque de confiance en soi.
- La dimension « **Facteurs sociaux** » comprend les facteurs présentant le réseautage, les normes culturelles et sociétales, pour comprendre l'échec entrepreneurial.
- La dimension « **Temporalité de l'échec entrepreneurial** » présente l'intention de rebondir chez les étudiants-entrepreneurs, comprenant deux facteurs à savoir l'intention temporaire et l'intention différée de relancer leur aventure entrepreneuriale.

- La dimension « **Abandon de l'acte entrepreneurial** » Composée de deux aspects, cette dimension révèle d'un côté la tension entre la persévérance et la réalité, et de l'autre côté le choix entre la continuité et la discontinuité dans le parcours entrepreneurial.

Notre travail doctoral repose sur une distinction fondamentale entre deux types d'échecs dans le passage à l'acte entrepreneurial : l'échec volontaire et l'échec involontaire. Cette distinction est basée sur la nature de la décision prise par les étudiants-entrepreneurs concernant l'abandon ou la poursuite de leur aventure entrepreneuriale. La richesse de nos résultats ne s'arrête pas là. Nous avons également exploré **la dimension temporelle** de ces échecs, ce qui a permis d'ajouter une couche significative à notre compréhension des expériences entrepreneuriales des étudiants-entrepreneurs.

Dans les cas d'échec **volontaire**, que nous avons subdivisés en deux catégories, à savoir "**volontaire différé**" (E3, E7, E8, E9 et E10) et "**volontaire temporaire**" (E1, E6), la décision d'abandonner l'aventure entrepreneuriale est le résultat d'un choix délibéré de la part des étudiants-entrepreneurs. Ils ont pris cette décision en fonction de divers facteurs, tels que l'évaluation de leur situation, de leurs compétences entrepreneuriales actuelles, ou des perspectives de l'environnement entrepreneurial. Ces situations illustrent ce que nous qualifions d'échec de passage à l'acte entrepreneurial volontaire.

En revanche, les cas d'échec **involontaire**, que nous avons également subdivisés en deux catégories, à savoir "**involontaire différé**" (E2) et "**involontaire temporaire**" (E4 et E5), se distinguent par le fait que les étudiants-entrepreneurs se sont trouvés confrontés à des obstacles environnementaux, psychologiques, et/ou à des lacunes entrepreneuriales qui les ont contraints à mettre fin à leur aventure entrepreneuriale. Dans ces cas, la décision d'arrêter la concrétisation de l'entreprise n'était pas un choix personnel, mais plutôt la conséquence de circonstances défavorables. Cette catégorie d'échec de passage à l'acte entrepreneurial est définie comme un échec involontaire.

Cette dimension temporelle révèle que certains échecs ne sont pas nécessairement des fins définitives, mais plutôt des étapes temporaires sur le chemin de la réussite. Dans ces cas, les étudiants-entrepreneurs envisagent un retour futur à l'entrepreneuriat, une fois qu'ils auront acquis de nouvelles compétences ou résolu les problèmes qui ont conduit à l'échec initial.

Conclusion générale

Cette attitude démontre la résilience et la capacité d'adaptation des étudiants, ainsi que leur volonté d'apprendre et de grandir.

En outre, nous avons également observé des échecs différés, où la décision de reprendre leur aventure entrepreneuriale est reportée à un moment ultérieur. Cette décision peut être le résultat d'une réflexion approfondie, d'une période de réévaluation, ou de la nécessité d'attendre des circonstances plus favorables.

L'exploration de ces deux aspects de la dimension temporelle offre une perspective plus complète et nuancée des expériences entrepreneuriales des étudiants. Elle souligne l'importance de prendre en compte le temps et l'adaptabilité dans l'analyse des échecs et des réussites entrepreneuriales, ainsi que la manière dont ces expériences contribuent à la croissance et au développement des étudiants-entrepreneurs.

Les résultats empiriques obtenus montrent également l'importance des compétences et connaissances entrepreneuriales acquises durant la formation ainsi que les états psychologiques dans la prise de décision d'abandonner le passage à l'acte entrepreneurial et mettre fin à cette aventure. Cela rejoint les résultats trouvés par [Khelil \(2011 ; 2016\)](#), [Khelil et al \(2012 ; 2018\)](#). Ce résultat n'exclut pas l'importance des dimensions contextuelles.

A ce titre, nos résultats joignent les résultats d'[Abbès et al \(2016\)](#) qui ont précisé l'importance des facteurs environnementaux dans la prise de décision dans un parcours entrepreneurial pour les étudiants. Aussi, nous rejoignons les résultats de [Cardon et al. \(2011\)](#) par rapport à l'importance des compétences dans la prise de décision. Leurs manques impactent la volonté de l'étudiant-entrepreneur de continuer dans son aventure entrepreneuriale.

Nos résultats montrent que la dimension psychologique prend une place importante dans la prise de décision des étudiants-entrepreneurs et peut impacter le passage à l'acte entrepreneurial ou pas ce qui corrobore les résultats de [Carree et Verheul, \(2012\)](#). Dans cette perspective, une conception étroite de l'échec met en évidence les sorties involontaires dues à des facteurs environnementaux, conformément aux résultats de l'étude de [Khelil \(2016\)](#).

Au-delà de l'aspect financier, le fait de ne pas disposer d'une situation stable, de ne pas être en mesure de subvenir à ses besoins, voire de dépendre financièrement de ses parents, peut engendrer un sentiment de stigmatisation et de dévalorisation chez l'individu. Cette situation peut également rendre complexe l'envisagement d'une vie familiale. De plus, les ressources considérables en termes de temps et d'énergie investies dans la poursuite de leur projet

peuvent les pousser à négliger leur vie sociale, leurs amitiés et/ou leurs relations familiales. Ces sacrifices peuvent, en fin de compte, renforcer leur engagement envers leur projet et leur détermination à ne pas avoir consenti tant d'efforts en vain.

Contributions de la recherche :

Bien que nous ayons conscience des travaux de recherches et des pistes à explorer dans le domaine de l'entrepreneuriat et plus spécifiquement l'échec de passage à l'acte entrepreneurial, nous estimons que notre recherche apporte des contributions et fournit des apports théoriques, méthodologiques et managériaux considérables.

- **Apports théoriques :**

La présente recherche explore l'échec de passage à l'acte entrepreneurial, en mettant particulièrement l'accent sur les étudiants-entrepreneurs, un domaine où la littérature existante présente une importante lacune. Notre étude comble ce manque en apportant des contributions significatives à la compréhension de l'échec entrepreneurial au sein de cette population spécifique. Par conséquent, notre exploration théorique contribue à enrichir les théories et à mieux comprendre le domaine de l'entrepreneuriat d'étudiant.

Le recours à l'approche configurationnelle constitue notre deuxième contribution théorique. En effet, nous avons pu proposer une typologie de l'échec du passage à l'acte entrepreneurial des étudiants-entrepreneurs en prenant en considération le contexte entrepreneurial, le manque des compétences et connaissances entrepreneuriales et la déception de l'étudiant-entrepreneur. Cela nous a permis à suggérer que le phénomène de l'échec du passage à l'acte entrepreneurial est associé non seulement aux facteurs contextuels non surmontés par les compétences acquises, mais également à l'état psychologique lié à la déception de l'étudiant-entrepreneur, compte tenu des écarts perçus, il décide d'abandonner l'activité entrepreneuriale.

- **Apports méthodologiques :**

La mobilisation de deux méthodes empiriques et des stratégies de connaissances différentes constituent la principale contribution méthodologique.

Pour étudier l'échec de passage à l'acte entrepreneurial, nous nous sommes basés sur des méthodes et d'outils méthodologiques utilisant des données qualitatives : la phénoménologie,

Conclusion générale

la collecte de données brutes à l'aide de la méthode des récits de vie segmentés, la narration et l'étude de cas collective.

Nous avons renforcé cette analyse exploratoire préliminaire en effectuant des analyses détaillées des cartes cognitives individuelles des personnes interrogées. Cette approche enrichit considérablement nos données empiriques.

• **Apports managériaux :**

Nous estimons que notre travail apporte aussi des contributions managériales. C'est un outil important au service de tous les décideurs universitaires, des responsables de la formation en ingénierie entrepreneuriale, des pouvoirs publics, des futurs entrepreneurs, des apprenants, etc. l'importance accordée à son développement considérable et à tous ses aspects dans les universités et l'enseignement supérieur et les structures d'encadrement et d'accompagnements des jeunes porteurs de projets.

L'identification des facteurs majeurs responsables de l'échec dans le passage à l'acte entrepreneurial offre aux gestionnaires, aux responsables d'écoles et aux incubateurs une opportunité de concevoir des programmes de formation en entrepreneuriat plus performants. Cela leur permet de se concentrer sur les domaines nécessitant des améliorations et d'intégrer des stratégies destinées à aider les étudiants à surmonter les obstacles identifiés. En conséquence, ces programmes peuvent renforcer les compétences et la préparation des étudiants à s'engager avec succès dans l'entrepreneuriat.

Limites et voies de recherches futures :

Malgré les contributions significatives obtenues, notre étude n'échappe pas à certaines limites qui requièrent de nouvelles perspectives de recherche.

La première limite concerne la restriction à un seul établissement PÉPITE et la taille limitée de l'échantillon (10 cas retenus / 18 cas interrogés). Pour cela, il serait très utile d'étendre notre échantillon à plusieurs établissements PÉPITE dans différentes régions afin d'obtenir plus d'information sur d'autres facteurs qui peuvent solidifier l'explication et la détermination de l'abandon de l'activité entrepreneuriale chez les étudiants-entrepreneurs. En plus, faire des études comparatives entre ces établissements permettra d'assurer une compréhension plus profonde.

Conclusion générale

La deuxième limite renvoie aux interviewés qui ont souvent une représentation mentale complexe de leur expérience d'échec, ce qui peut influencer notre étude par leur choix de divulgation et dissimulation d'information. Par conséquent, de futures recherches impliquant une étude quantitative sur un échantillon plus large pourraient apporter des éclaircissements supplémentaires.

Pour mieux cerner et catégoriser les échecs entrepreneuriaux, des études quantitatives plus vastes et des questionnaires d'enquête opérationnalisés pourraient être envisagés à l'avenir.

La troisième limitation est liée à la typologie proposée. Elle se concentre sur une vue d'ensemble que sur l'évolution de notre cadre théorique d'analyse au fil du temps, ce qui la rend statique. Une piste de recherche prometteuse pourrait consister en l'exploration d'études de cas supplémentaires, visant à approfondir notre analyse. Cela permettrait de consolider davantage la typologie proposée et d'identifier les trajectoires types d'échec. Cette démarche contribuerait à une approche dynamique qui pourrait fournir des éclaircissements plus approfondis de l'échec du passage à l'acte entrepreneurial.

Bibliographie

- Aadland, T., & Aaboen, L. (2018). Systematising higher education: a typology of entrepreneurship education. In U. Hytti, R. Blackburn, & E. Laveren (Eds.), *Entrepreneurship, Innovation and Education. Frontiers in European entrepreneurship research* (pp. 103-122). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Aadland, T., & Aaboen, L. (2020). An entrepreneurship education taxonomy based on authenticity. *European Journal of Engineering Education*, 1-18.
- Abbès, I, F. Amari, A. Allaya (2016), Impact de l'enseignement de l'entrepreneuriat sur l'intention d'entreprendre, *XXVe Conférence Internationale de Management Stratégique*
- Abell, P. (2004) 'Narrative explanation: an alternative to variable-centered explanation?', *Annual Review of Sociology*, Vol. 30, pp.287–310.
- Achtziger, A., & Gollwitzer, P. M. (2018). Motivation and volition in the course of action. In J. Heckhausen, & H. Heckhausen (Eds.), *Motivation and Action* (pp. 485-527). (3rd ed.). Switzerland, Cham: Springer Publishing.
- Adam, A.F., Fayolle, A. (2015), Bridging the entrepreneurial intention-behaviour gap: the role of commitment and implementation intention, *International Journal Entrepreneurship and Small Business*, 25(1), 36-54.
- Ajzen (1991), *The Theory of Planned Behavior*, organizational behavior and human decision processes 50, 179-211.
- Ajzen, I, N. Joyces, S. Sheikh, N. Gilbert Cote (2011), Knowledge and the Prediction of Behavior: The Role of Information Accuracy in the Theory of Planned Behavior, *Basic and applied social psychology*, 33, pp 101–117
- Ajzen, I. (1987). Attitudes, traits, and actions: Dispositional prediction of behavior in personality and social psychology. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 20, pp. 1–63). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60411-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60411-6)
- Ajzen, I., Czasch, C., & Flood, M. G. (2009). From intentions to behavior: Implementation intention, commitment, and conscientiousness 1. *Journal of applied social psychology*, 39(6), 1356-1372.
- Akande, A. (1994). Coping with entrepreneurial stress: Evidence from Nigeria. *Journal of Small Business Management*, 32(1), 83.
- Albarelo, L. (2011). Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche. Bruxelles: De Boeck.
- Albero B. et N. Poteaux, 2010, Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Étude de cas, Paris, Les éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, coll. praTICs, pp. 15-25.
- Albero, B. (2010). L'étude de cas : une modalité d'enquête difficile à cerner. In B. Albero & N. Poteaux (Eds.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas* (pp. 15-25). Paris : Les Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Albert, M.N., et Couture, M.M. (2013), La légitimation de savoirs issus de récits autobiographiques dans une épistémologie constructive pragmatique. *Recherches qualitatives*, Vol.32 (2), pp. 175-200.

- Aldrich, H. E. (1990). Using an ecological perspective to study organizational founding rates. *Entrepreneurship Theory and practice*, 14(3), 7-24.
- Aldrich, H.E. et Cliff, J.E. (2003), «The pervasive effects of family on entrepreneurship: toward a family embeddedness perspective », *Journal of Business Venturing*, vol. 18, n°5, 2003, p. 573-596.
- Aldrich, H.E., (1992), Methods in Our Madness ? Trends in Entrepreneurship Research, In Sexton, D.L. et Kasarda, J.D. (eds.), The state of the art of entrepreneurship, Boston : PWS-Kent, 191-213.
- Aliouat et Ben Cheikh (2009), *Les déterminants environnementaux de l'intention de créer une start-up en TIC: cas des ingénieurs tunisiens*, communication, Entreprendre et innover dans une économie de la connaissance, 6^{ème} congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat, 19-20 et 21 novembre - Sophia Antipolis.
- Alizadeh N, Dariani HE, Smida A. Business Ecosystem, a Secured Strategy to Gain Competitive Advantage According to SMOCS Model. *International Business Research*. 2017 Jul 11;10(8):72 (14) (PDF) *The Structural View of Ecosystem-based Curriculum for Business School*. Available from: https://www.researchgate.net/publication/333916421_The_Structural_View_of_Ecosystem-based_Curriculum_for_Business_School [accessed Nov 02 2023].
- Allard-Poesi F. (2003), « Coder les données », dans Y. Giordano (dir.), *Conduire un projet de recherche. Une perspective qualitative*, Éditions Management & Société (EMS), p. 245-290.
- Allard-Poesi F., Drucker-Godard, C. et Ehlinger, S. (2003), « Analyses de représentations et de discours », dans R.A. Thiétart (dir.), *Méthode de recherche en management*, éditions Dunod, Paris, p.449-464.
- Allard-Poesi, F. & Perret, V. (2014). Chapitre 1. Fondements épistémologiques de la recherche. Dans : Raymond-Alain Thiétart éd., *Méthodes de recherche en management* (pp. 14-46). Paris : Dunod.
- Allard-Poesi, F. (2007). *Gerry Jonhson-Du paradigme stratégique à sa remise en cause*. Éditions EMS.
- Allard-Poesi, F. (2015). *Des méthodes qualitatives dans la recherche en management: Voies principales, tournants et chemins de traverse*.
- Allard-Poesi, F., (1996), *CARTES COGNITIVES : POUR NE PAS JETER LE BEBE AVEC L'EAU DU BAIN*, 5^{ème} Conférence Internationale de Management Stratégique, May 1996, Lille, France. {hal-01490742}
- Allard-Poesi, F., Drucker-Godard, C., & Ehlinger, S. (2000). Analyses de représentations et de discours. Paris : dans R-A Thiétart (dir.), *Méthode de recherche en management*, éditions Dunod, p.449-475.
- Andreani J.C, Conchon F. (2005), « Les Méthodes d'analyse et d'interprétation des études qualitatives, un état de l'art en marketing », Congrès des Tendances du Marketing, janvier 2005, <http://www.escp-eap.net/conferences/marketing>
- Anosike, P., Ehrich, L. C., & Ahmed, P. (2012). Phenomenology as a method for exploring management practice. *International Journal of Management Practice*, 5(3), 205-224.

- Anwar, I., Thoudam, P., & Saleem, I. (2022). Role of entrepreneurial education in shaping entrepreneurial intention among university students: Testing the hypotheses using mediation and moderation approach. *Journal of Education for Business*, 97(1), 8–20.
- Aouni, Z. et B. Surlement (2007), *Le processus d'acquisition des compétences entrepreneuriales : une approche cognitive*, 5^{ème} congrès international de l'Académie de l'Entrepreneuriat.
- Arenius P., Minniti M. (2005), "Perceptual Variables and Nascent Entrepreneurship", *Small Business Economics*, Vol. 24, pp. 233-247.
- Arlotto, J., J.M. Sahut, P. Jourdan et F. Teulon (2012), Les programmes de formation à l'entrepreneuriat sont-ils réellement utiles? Le cas des concours pédagogiques de création d'entreprise, *Revue Management et avenir*, Issue 55, p291-309.
- Armitage, C. J., & Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behaviour: A meta-analytic review. *British journal of social psychology*, 40(4), 471-499.
- Artinger, S. and T. C. Powell, 2016, "Etnrepreneurial failure: Statistical and psychological explanations". *Strategic Management Journal*, 37(1): 1047–1064.
- Audet, J. (2001). Une étude des aspirations entrepreneuriales d'étudiants universitaires québécois : seront-ils des entrepreneurs demain ? *Cahier de recherche de l'université du Québec à Trois-Rivières*, département de la science et de la gestion de l'économie, CR-01-13.
- Audet, J. (2004). L'Impact de deux projets de session sur les perceptions et intentions entrepreneuriales d'étudiants en administration. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, 17(3), 221-238.
- Autio, E., Keeley, R.H., Klofsten, M., & Ulfstedt, T. (1997). Entrepreneurial intent among students: Testingan intent model in Asia, Scandinavia and USA. Babson College Frontiers of Entrepreneurship Research.
- Avenier, M. J. & Thomas, C. (2015). Finding one's way around various methodological guidelines for doing rigorous case studies: A comparison of four epistemological frameworks. *Systèmes d'information & management* 2015/1, Volume 20, 61-98.
- Avenier, M. J., et Schmitt, C. (2008). Quelles perspectives le paradigme des sciences de l'artificiel offre-t-il à la recherche en entrepreneuriat. IX ième Congrès international francophones sur la PME (CIFEPME), 28-31 Octobre, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Avenier, M.J. (2011), « Les paradigmes épistémologiques constructivistes : post-modernisme ou pragmatisme ? », *Management & Avenir*, 2011/3 n° 43, p. 372-391. DOI : 10.3917/mav.043.0372
- Avenier, M.J. (2019), « Les sciences de l'artificiel: une conceptualisation révolutionnaire de sciences fondamentales à parachever », *Projectics / Proyética / Projectique*, 2019/3 n°24, pp 43-56.
- Avenier, M-J et Gavard-Perret, M-L. (2012), "Inscrire son projet de recherche dans un cadre épistémologique", in Gavard-Perret Marie-Laure, Gotteland David, Haon Christophe & Jolibert Alain [eds] *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion. Réussir son mémoire ou sa thèse*, 2ème édit, Paris, Pearson Education France, pp. 11-62.
- Axelrod, R. (1976), *Structure of decision: the cognitive maps of political elites*. Princeton, N.J., 1976.

- Bacq, S., Giacomini, O. et Janssen, F. (2009), « L'échec et la seconde chance », dans F. Janssen (dir.), *Entreprendre, Une introduction à l'entrepreneuriat*, éditions De Boeck, p.255-264.
- Bae, T. J., Qian, S., Miao, C., & Fiet, J. O. (2014). The relationship between entrepreneurship education and entrepreneurial intentions: a meta-analytic review. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 38(2), 217–254. <https://doi.org/10.1111/etap.12095>
- Baggen, Y., Kampen, J. K., Naia, A., Biemans, H. J., Lans, T., & Mulder, M. (2018). Development and application of the opportunity identification competence assessment test (OICAT) in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(6), 735-745.
- Bah, T., Ndione, L. C., Tiercelin, A. (2015), *Les récits de vie en sciences de gestion. Orientations épistémologiques et méthodologiques*, Paris, EMS, coll. « Versus ».
- Bailey, K. (1994) *An Introduction to Classification Techniques*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- Bakkali, C., Messeghem, K., Sammut, S. (2012). La diversité des incubateurs : une explication par l'approche configurationnelle. 11H–12H30 ATELIERS EN PARALLELE, 31.
- Barba-Sánchez, V., & Atienza-Sahuquillo, C. (2018). Entrepreneurial intention among engineering students: The role of entrepreneurship education. *European research on management and business economics*, 24(1), 53-61.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. France: PUF.
- Barlatier, P. (2018). Chapitre 7. Les études de cas. Dans: Françoise Chevalier éd., *Les méthodes de recherche du DBA* (pp. 126-139). Caen, France: EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0126>
- Barran, J., Goy., H. (2005), « Les apports de la prospective aux approches cognitives de la stratégie en PME », *Revue Internationale PME*, vol. 18, n° 2, pp. 109-139.
- Bazenet. F. (2022), *De l'intention d'entreprendre des porteurs de projets numériques: l'influence des représentations véhiculées par les médias. Gestion et management*. Institut Polytechnique de Paris. Français.
- Bécard J-P., Gregoire D. (2005), « Understanding teaching models in entrepreneurship for higher education », dans P. Kyrö & C. Carrier (Eds.), *The dynamics of learning entrepreneurship in a cross-cultural university context* Hämeenlinna, FI : University of Tampere, Research Centre for Vocational and Professional Education, p. 104-134.
- Bécard J-P., Grégoire D. (2007), "Archetypes of Pedagogical Innovation for Entrepreneurship in Higher Education: Model and Illustrations," Chapters, in: Alain Fayolle (ed.), [Handbook of Research in Entrepreneurship Education, Volume 1](#), chapter 15, Edward Elgar Publishing.
- Bécard J-P., Toulouse J-M. (1998), « Validation of a didactic model for the analysis of training objectives in entrepreneurship », *Journal of Business Venturing*, 13(4), p. 317-333.
- Bécard, J.P et D. Gregoire (2009), Archétypes d'innovation pédagogiques dans l'ensemble supérieurs de l'entrepreneuriat: modèle et illustrations, *Revue de l'entrepreneuriat*, vol 8, n°2.

- Beeka, B. H., & Rimmington, M. (2011). Entrepreneurship as a career option for African youths. *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 16(01), 145-164.
- Belghiti-Mahut, S., Lafont, A. L., Rodhain, A., Rodhain, F., Temri, L., et Yousfi, O. (2016). Genre et innovateur frugal 4 cas de femmes innovatrices. *Innovations*, (3), 69-93.
- Bell, E., Bryman, A., and Harley, B. (2018), *Business research methods*, 5th edition, Oxford : Oxford University Press.
https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=J9J2DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&ots=GM9ul94RGT&sig=CVvnmwPIMTDzZwrB97GyyLaOHmA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Bellihi, H., EL AGY, M. (2014), Le risque d'échec entrepreneurial Crise individuelle prélude de crise collective Essai d'exploration des facteurs et des effets critiques, *Revue de gestion et d'économie*, Vol.2, N1
- Ben Hamed, A.A., (2015), Contribution à la compréhension des finalités de l'essaimage vers une modélisation de la stratégie d'essaimage : Cas des grandes entreprises tunisiennes., Thèse de doctorat en sciences de gestion, Université Paris 13 (Paris Nord) et Université de Tunis.
- Benbasat, I., Goldstein, D.K. and Mead, M. (1987), "The case research strategy in studies of information systems", *MIS Quarterly*, Vol. 11, September, pp. 369-86.
- Benredjem R (2009), L'intention entrepreneuriale: l'influence des facteurs liés à l'individu et au milieu, *cahier de recherche: 2009-21 E4*, CERAG UMR CNRS 5820
- Berger-Douce, S. (2010), « Le rôle de l'accompagnement dans l'échec entrepreneurial », *Journal of Social Management/ Zeitschrift für Sozialmanagement*, vol.8, n°1-2, p.65-90.
- Berglund, H. (2007). Researching Entrepreneurship as Lived Experience. In J. Ulhoi and H. Neergaard (eds.), *Handbook of Qualitative Research Methods in Entrepreneurship*, pp. 75-93. Edward Elgar.
- Berglund, H. (2015). Between cognition and discourse: phenomenology and the study of entrepreneurship. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 21(3), 472-488
- Bernard, M. (2018). Le retour sur soi, condition du rebond après un échec entrepreneurial. *Entreprendre & Innover*, 39, 54-63. <https://doi.org/10.3917/entin.039.0054>
- Bertaux D. (2006), *L'enquête et ses méthodes : le récit de vie*, Paris, Armand Colin.
- Bertaux, D. (1997, 2005), *L'enquête et ses méthodes : le récit de vie*, 2e édition : Armand Colin.
- Bertaux, D., *Les récits de vie*, 2016 (4ème édition), Armand Colin, Collection 128, Paris
- Bertaux, D., (1980a), « L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités », *Cahiers Internationaux de Sociologie*, Juillet-Décembre 1980, nouvelle série, vol. 69, histoires de vie et vie sociale (Juillet-Décembre 1980), pp. 197-225
- Bertin, C. (2019). Proximité et facteurs organisationnels pour la collaboration startup – grande entreprise en contexte d'innovation ouverte. *Innovations*, 58, 135-160. <https://doi.org/10.3917/inno.058.0135>
- Bhave, M.P. (1994) A Process Model of Entrepreneurial Venture Creation. *Journal of Business Venturing*, 1, 223-242. [https://doi.org/10.1016/0883-9026\(94\)90031-0](https://doi.org/10.1016/0883-9026(94)90031-0)

- Bischoff, K., Volkmann, C. K., & Audretsch, D. B. (2018). Stakeholder collaboration in entrepreneurship education: an analysis of the entrepreneurial ecosystems of European higher educational institutions. *The Journal of Technology Transfer*, 43(1), 20–46. <https://doi.org/10.1007/s10961-017-9581-0>
- Blenker, P., Dreisler, P., Fæ, M. H., & Kjeldsen, J. (2008). A framework for developing entrepreneurship education in a university context. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 5(1), 45–63. <https://doi.org/10.1504/IJESB.2008.015953>
- Boissin J-P., Chollet B., Emin S. (2005), « Le faible attrait des étudiants pour l'entrepreneuriat - Eléments d'analyse pour l'action », Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique, 5-8 juin, Angers, France.
- Boissin, J. P., Branchet, B., Albanet, A. L., & Rossi, S. (2009). *Des intentions entrepreneuriales plus fortes des élèves en filière professionnalisante*. HAL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00528807/>
- Boissin, J., Favre-Bonté, V. & Fine-Falcy, S. (2017). Diverse impacts of the determinants of entrepreneurial intention: three submodels, three student profiles. *Revue de l'Entrepreneuriat / Review of Entrepreneurship*, 16, 17-43. <https://doi.org/10.3917/entre.163.0017>
- Boissin, J.P. and Emin, S. (2007), 'Students and entrepreneurship: the effect of training', *Gestion 2000*.
- Boissin, J.-P., Chollet, B., & Emin, S. (2007). Les croyances des étudiants envers la création d'entreprise. *Revue française de gestion*, 180(11), 25-43.
- Boissin, J.-P., Favre-Bonté, V., & Fine-Falcy, S. (2017). Diverse impacts of the determinants of entrepreneurial intention: Three submodels, three student profiles. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 16(3), 17-43.
- Bonnard, C. & Giret, J. (2017). La création d'entreprise chez les étudiants : un projet aux motivations multiples ?. *Agora débats/jeunesses*, 77, 7-25. <https://doi.org/10.3917/agora.077.0007>
- Bosma, N., & Kelley, D. (2019). Global Entrepreneurship Monitor 2018/2019. Retrieved from Chile:
- Bosma, N., & Schutjens, V. (2011). Understanding regional variation in entrepreneurial activity and entrepreneurial attitude in Europe. *The Annals of regional science*, 47, 711-742.
- Bouchard, V. (2009). Intrapreneuriat : Innovation et croissance : Entreprendre dans l'entreprise. HAL : hal-02298119
- Bouchard, V., Fayolle, A. (2011). Comment mettre en œuvre l'intrapreneuriat ? *Gestion*, 36(4), 11-21.
- Boughattas, Y. et M. Bayad (2008), Métier d'entrepreneur: Etude exploratoire pour identifier et évaluer les compétences. <http://www.reims-ms.fr/agrh/docs/actes-agrh/pdf-des-actes/2008>.

Bibliographie

- Boyd N. G., Vozikis G. S. (1994), The influence of self-efficacy on the development of entrepreneurial intentions and actions, *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 18, n° 4, p. 63-77.
- Boyd W., 2001. Making meat: Science, technology and american poultry production. *Technology and Culture*, 42, 631-664.
- Boyles, T. (2012), « 21st century knowledge, skills and abilities and entrepreneurial competencies: a model for undergraduate entrepreneurship education », *Journal of Entrepreneurship Education*, Volume 15, pp 41-55.
- Brechet J.P., Schieb-bienfait N., Desreumaux A. (2009), « Les figures de l'entrepreneur dans une théorie de l'action fondée sur le projet », *Revue de l'entrepreneuriat*, Vol 8, n°1
- Brenet, P., Schieb-Bienfait, N. & Authier, J. (2017). Concevoir un référentiel de compétences pour les étudiants entrepreneurs : la démarche PEPITE. *Entreprendre & Innover*, 33, 29-43. <https://doi.org/10.3917/entin.033.0029>
- Bruno, A.V. (1992), « The Evolution of New Technology Ventures over 20 Years: Pattern of Failure, Merger, and Survival », *Journal of Business Venturing*, vol. 7, n°4, p.291-302.
- Bruno, A.V. et Leidecker, J.K. (1988), « Causes of new venture failure: 1960s vs. 1980s », *Business Horizons*, vol. 31, n°6, p.51-56.
- Brush, Candida G., Irene M. Duhaime, William B. Gartner, Alex Stewart, Jerome A. Katz, Michael A. Hitt, Sharon A. Alvarez, G. Dale Meyer et S. Venkataraman (2003). « Doctoral Education in the field of entrepreneurship », *Journal of Management*, vol. 29, n° 3, p. 309-331
- Bruyat C. (1993), *Création d'entreprises : contribution épistémologiques et modélisation*, Thèse pour le doctorat en sciences de gestion, Université de Grenoble II.
- Bruyat, C. (2001), « Créer ou ne pas créer ? Une modélisation du processus d'engagement dans un projet de création d'entreprise », *Revue de l'Entrepreneuriat*, vol.1, n°1, p. 25-42.
- Bruyat, C., & Julien, P. A. (2001). Defining the field of research in entrepreneurship. *Journal of business venturing*, 16(2), 165-180.
- Burg, E.V. et Romme, G. (2014), Creating the Future Together: Toward a Framework for Research Synthesis in Entrepreneurship, special issue of *Entrepreneurship Theory and Practice*, 38(2), PP. 369-397 · March 2014
- Bygrave, W.D. et C.W. Hofer (1991), «Theorizing about entrepreneurship», *Entrepreneurship Theory and Practice*, hiver, vol. 16, n° 2, p. 13-22.
- Byrne, J., Fayolle, A., & Toutain, O. (2014). 15. Entrepreneurship education: what we know and what we need to know. *Handbook of research on small business and entrepreneurship*, 261-288.
- Cacciotti, G., & Hayton, J. C. (2015). Fear and entrepreneurship: A review and research agenda. *International Journal of Management Reviews*, 17(2), 165–190.
- Cacciotti, G., Hayton, J. C., Mitchell, J. R., & Giazitzoglu, A. (2016). A reconceptualization of fear of failure in entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 31(3), 302-325.
- Campenhoudt, I. Van., Marquet, J., Quivy, R. (2017), Manuel de recherche en sciences sociales-5e éd., books.google.com

- Cannon, M. D., & Edmondson, A. C. (2001). Confronting failure: Antecedents and consequences of shared beliefs about failure in organizational work groups. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 22(2), 161-177.
- Cardon, M.S., Stevens, C.E. et Potter, D.R. (2011), « Misfortunes or mistakes? Cultural sensemaking of entrepreneurial failure », *Journal of Business Venturing*, vol.26, n°1, p.79-92.
- Carree, M.A., Verheul, I. (2012), What Makes Entrepreneurs Happy? Determinants of Satisfaction Among Founders. *J Happiness Stud* **13**, 371–387. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9269-3>
- Carrier, C. (2009). L'enseignement de l'entrepreneuriat: au-delà des cours magistraux, des études de cas et du plan d'affaires 1. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 8(2), 17-33.
- Carsrud, A., & Brännback, M. (2011). Entrepreneurial motivations: what do we still need to know?. *Journal of Small Business Management*, 49(1), 9-26.
- Cepeda, G. and Martin, D. (2005), "A review of case studies publishing in Management Decision 2003-2004: Guides and criteria for achieving quality in qualitative research", *Management Decision*, Vol. 43 No. 6, pp. 851-876. <https://doi.org/10.1108/00251740510603600>
- Chabaud, D., Sammut, S., & Degeorge, J.-M. (2017). De l'intention à l'action entrepreneuriale: Antécédents, écarts et chaînons manquants. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 16(3), 7-15.
- Chambard, O. (2014). L'éducation des étudiants à l'esprit d'entreprendre : entre promotion d'une idéologie de l'entreprise et ouverture de perspectives émancipatrices. *Formation emploi*, 127, 7-26. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4236>
- Champy-Remoussenard, P. (2015). Les transformations des relations entre travail, éducation et formation dans l'organisation sociale contemporaine : questions posées par trois dispositifs analyseurs. *Revue française de pédagogie*, 190, 15-28. <https://doi.org/10.4000/rfp.4675>
- Chaney, D. (2010), L'apport des cartes cognitives à l'analyse des représentations mentales, in *Recherche et Applications en Marketing* 25(2):93-115 ·DOI: 10.2307/41432266
- Charreire et Durieux (1999) Explorer et tester, Extrait de THIETART, R-A. et coll. Méthodes de recherche en management. Dunod, Paris, 1999.
- Chauvin, L (2010), Modèles de cartes cognitives étendues aux notions de contexte et d'échelle. Informatique [cs]. Thèse de doctorat, Université d'Angers, 2010. Français. (tel-00585259)
- Chaxel. S, Fiorelli. C, Moity-Maïzi. P, (2014), « Les récits de vie : outils pour la compréhension et catalyseurs pour l'action », dans revue ¿ Interrogations ? N°17. L'approche biographique, janvier, [en ligne], <https://www.revue-interrogations.org/Les-recits-de-vie-outils-pour-la> (Consulté le 19 août 2022).
- Cherkaoui, A. et Haouata, H. 2017, Eléments de Réflexion sur les Positionnements Epistémologiques et Méthodologiques en Sciences de Gestion, *Revue Interdisciplinaire*, Vol1, n° 2

- Chesbrough, H., Vanhaverbeke, W., & West, J. (2006). Open Innovation: Researching a New Paradigm. Oxford: Oxford University Press.
- Cheung, C. K., & Chow, S. (2006). An investigation of the success factors of young Chinese entrepreneurs in Hong Kong. *International Journal of Entrepreneurship*, 10, 43.
- Christophe Schmitt, Denis A. Grégoire (2019). La Cognition entrepreneuriale. Enjeux et perspectives pour la recherche en entrepreneuriat. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 18 (1), pp.7-22. 10.3917/entre.181.0007. hal-02365530
- Chua, H. S., & Bedford, O. (2016). A qualitative exploration of fear of failure and entrepreneurial intent in Singapore. *Journal of Career Development*, 43(4), 319-334.
- Conroy, D. E., Poczwadowski, A., & Henschen, K. P. (2001). Evaluative criteria and consequences associated with failure and success for elite athletes and performing artists. *Journal of applied sport psychology*, 13(3), 300-322.
- Conseil & Recherche (2018). L'intrapreneuriat. Pourquoi le développer ? Comment l'accompagner ? Conseil & Recherche.
- Cooper A.C., Willard G.E. et Woo C.Y. (1986), « Strategies for high performance new firms », *Journal of Business Venturing*, vol.1, n°3, p.247-260.
- Cooper, A.C., Gimeno-Cacson, F.J. et Woo, C.Y. (1994), « Initial Human and Financial Capital as Predictors of New Venture Performance », *Journal of Business Venturing*, vol.9, n°5, p. 371-395.
- Cooper, Arnold C. & Artz, Kendall W., 1995. "[Determinants of satisfaction for entrepreneurs](#)," [Journal of Business Venturing](#), Elsevier, vol. 10(6), pages 439-457, November.
- Cooper, S., Bottomley, C., & Gordon, J. (2004). Stepping out of the classroom and up the ladder of learning: An experiential learning approach to entrepreneurship education. *Industry and Higher education*, 18(1), 11-22.
- Cope, J. (2005). Toward a dynamic learning perspective of entrepreneurship. *Entrepreneurship theory and practice*, 29(4), 373-397.
- Cope, J. (2011). Entrepreneurial learning from failure: an interpretative phenomenological analysis. *Journal of business venturing*, 26(6), 604-623.
- Corcoran, P. B., Walker, K. E. and Wals, A. E. (2004) 'Case studies, make-your-case studies, and case stories: a critique of case-study methodology in sustainability in higher education', *Environmental Education Research*, 10(1), pp. 7–21.
- Cossette, P. (1996). La vision stratégique du propriétaire-dirigeant de PME : étude de cartographie cognitive. *Revue internationale P.M.E.*, 9 (1), 123–142. <https://doi.org/10.7202/1008257ar>
- Cossette, P. (2003), « Méthode systémique d'aide à la formulation de la vision stratégique : illustration auprès d'un propriétaire-dirigeant », *Revue de l'Entrepreneuriat*, vol. 2, n° 1, p.1 18.
- Cossette, p. (2008), « la cartographie cognitive vue d'une perspective subjectiviste : mise à l'épreuve d'une nouvelle approche ». *m@n@gement*, vol.11, n°3, p.259-281.

- Cossette, P. et Audet, M. (1994), « Qu'est-ce qu'une carte cognitive ? » In P. Cossette (Eds.), *Cartes cognitives et organisations*, Collection "Sciences de l'administration", Québec/Paris : les Presses de l'Université Laval/Éditions ESKA, p.13-33.
- Covin, J. G. et Slevin, D. P. (1989), « Strategic Management of Small Firms in Hostile and Benign Environments », *Strategic Management Journal*, vol.10, n°1, p. 75-87.
- Créplet, F. & Mehmanpazir, B. (2008). Les représentations de la vision entrepreneuriale: Une analyse cognitive. *Revue internationale de psychosociologie*, XIV, 67-86.
<https://doi.org/10.3917/rips.032.0067>
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2009). Mapping the field of mixed methods research, 95-108.
- Crutzen, N. et Van Caillie, D. (2009), « Vers une taxonomie des profils d'entrée dans un processus de défaillance: Un focus sur les micro-et petites entreprises en difficulté », *Revue Internationale PME*, vol.22, n°1, p. 101-128.
- CSA, 2016, Regards croisés sur le statut d'étudiant-entrepreneur-SNEE, Étude n°1600288.
- D.Bertaux, *Les récits de vie*, 2016 (4ème édition), Armand Colin, Collection 128, Paris
- Dana, L.P. and Dana, T.E. (2005) 'Expanding the scope of methodologies used in entrepreneurship research', *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, Vol. 2, No. 1, pp.79–88.
- Dana, L-P. and Dumez, H. (2015) 'Qualitative research revisited: epistemology of a comprehensive approach', *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, Vol. 26, No. 2, pp.154–170.
- Danjou, I. (2002), « L'entrepreneuriat: un champ fertile à la recherche de son unité », *Revue Française de Gestion*, vol. 28.
- David, A. (1999), *Logique, épistémologie et méthodologie en sciences de gestion*, Conférence de l'AIMS, May, pp. 1-23.
- David, A. (2005), « Des rapports entre généralisation et actionnabilité : le statut des connaissances dans les études de cas », *Revue Sciences de Gestion*, n°3, p.139-166).
- Davidsson, P. (1995). Determinants of entrepreneurial intentions. RENT IX Workshop, Piacenza, Italy, November 23-24.
- Davidsson, P. (2003), The domain of entrepreneurship research: Some suggestions. *Advances in entrepreneurship, firm emergence and growth*, 6, 315–372.
- Davidsson, P. (2006), "Nascent entrepreneurship: empirical studies and developments", *Foundations and Trends in Entrepreneurship*, Vol. 2 No. 1, pp. 1-76.
- Davidsson, P. (2008), *The entrepreneurship research challenge*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Dawson, A., & Hjorth, D. (2012). Advancing Family Business Research Through Narrative Analysis. *Family Business Review*, 25(3), 339-355
- De Hoe, R., & Janssen, F. (2016). Le capital psychologique permet-il d'apprendre et de rebondir face à un échec entrepreneurial? *Management international*, 20(2), 18-28.

- DeCastro, J. et D. Szyliowicz. (2004), « Entrepreneurial Failure ? The Factors that Predict Voluntary vs. Involuntary Exit », *Frontiers of Entrepreneurship Research*, Babson College.
- Degeorge J.M (2016), *De L'individu créateur d'entreprise au dirigeant entrepreneur*, Habilitation à diriger des recherches en sciences de gestion, Ecole des mines Saint-Etienne.
- Degeorge, J. (2017). De la diversité du processus d'accompagnement entrepreneurial vers une meilleure complémentarité. *Revue de l'Entrepreneuriat / Review of Entrepreneurship*, 16, 7-15. <https://doi.org/10.3917/entre.162.0007>
- Degeorge, J., Fayolle, A. & Randerson, K. (2018). L'opportunité entrepreneuriale au cœur d'un processus de réflexion et d'action. *Recherches en Sciences de Gestion*, 126, 57-81. <https://doi.org/10.3917/resg.126.0057>
- Degeorge, J.M, Messeghem, K. (2016), "Poursuite d'opportunité entrepreneuriale et modes de management," *Revue Finance Contrôle Stratégie*, revues.org, vol. 19(2), pages 27-57, June.
- Delano -Gueguen, S., & Fayolle, A. (2019). Crossing the entrepreneurial rubicon: A longitudinal investigation. *Journal of Small Business Management*, 57(3), 1044–1065. <https://doi.org/10.1111/jsbm.12419>
- Denzin and Lincoln (2003), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, Second edition, SAGE publications
- Denzin, N. K., (1989), *Interpretive biography*. Newbury Park, CA : SAGE.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (Eds.) (1994a). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, third edition.
- DeRose, K. (1992) 'Contextualism and knowledge attributions', *Philosophy and Phenomenological*
- Dougherty, D. 2002 Grounded Theory Research Methods, in J.A.C. Baum (Ed.), *Companion to Organizations*, Oxford: Blackwell, 849- 866.
- Doyle, J. K. and Ford, D. N. (1999), Mental models concepts revisited: some clarifications and a reply to lane. *System Dynamics Review*, 15(4), pp :411–415.
- Drucker (1985), « *How to make people decision* », Harvard Business Review.
- Drucker-Godard, C., Ehlinger, S. & Grenier, C. (1999), « Validité et fiabilité de la recherche », in R.A. Thiétart et coll. ( ds.), *Méthodes de recherche en management*, Dunod, chap. 10, p. 257-287.
- Duchesne, S., (2000), *Pratique de l'entretien dit "non-directif"*. M. Bachir (dir). *Les méthodes au concret. Démarches, formes de l'expérience et terrains d'investigation en science politique*, PUF, pp.9-30, Curapp, 2-13049-0328. ffhalshs-00841927f
- Dumez, H. (2010) 'La description : point aveugle de la recherche qualitative', *Le Libellio d'Aegis*, Vol. 6, No. 2, pp.28–43.
- Dumez, H. (2013). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? Problèmes épistémologiques, méthodologiques et de théorisation. *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, 112(2), 29-42. <https://doi.org/10.3917/geco.112.0029>

- Dumez, H. (2015). What Is a Case, and What Is a Case Study? *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 127(1), 43-57.
- Dumez, H. and Jeunemaitre, A. (2006) 'Reviving narratives in economics and management: towards an integrated perspective of modelling, statistical inference and narratives', *European Management Review*, Vol. 3, No. 1, pp.32–43.
- Durand, T. (2015). L'alchimie de la compétence. *Revue française de gestion*, 41(253), 267-295.
- Dutraive, V., Szostak, B.L. et Tiran, A. (2018). Vers la compréhension de l'entrepreneur de demain : s'inspirer de l'entrepreneur dans les industries culturelles et créatives (working paper BETA 2018-49). Strasbourg, Université de Strasbourg.
- Duval-Couetil, N., Shartrand, A., & Reed, T. (2016). The Role of Entrepreneurship Program Models and Experiential Activities on Engineering Student Outcomes. *Advances in Engineering Education*, 5(1), 1-27
- Edelman L. F., Manolova, T., Shirokova G., Tsukanova,T., (2016), The impact of family support on young entrepreneurs' start-up activities.*Journal of Business Venturing*, 31 (2016), pp. 428-448
- Eden, C. (1988), « Cognitive mapping », *European Journal of Operational Research*, vol.36, n°1, p.1-13.
- Eden, c. (2004). analyzing cognitive maps to help structure issues or problems. *European journal of operational research*, 159(3), 673-686.
- Ehlinger, S. and Chabaud, D. (2002), *La cartographie cognitive : un outil de création de valeur pour le knowledge management*, Dupuich-Rabasse (Coor.), *Gestion des compétences et Knowledge management*.
- Eisenhardt, K. M. (1989), "Building theories from case study research", *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550.
- Elman, C. (2005) 'Explanatory typologies in qualitative studies of international politics', *International Organization*, Vol. 59, No. 2, pp.293–326.
- Emin, S. (2003), « l'intention de créer une entreprise des chercheurs publics : le cas français », Thèse de doctorat en science de gestion, Université de Pierre Mendes- France.
- Emma B., Bryman A., and B. Harley (2018), *Business research methods*, 5th edition, Oxford et al.: Oxford University Press.
https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=J9J2DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&ots=GM9ul94RGT&sig=CVvnmwPIMTDzZwrB97GyyLaOHmA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Etzioni A. (1987), Entrepreneurship, adaptation and legitimation, *J. Econ. Behav. Organ.*, 8 (1987), pp. 175-199
- Fallery B., Rodhain F. (2007), « Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive, thématique », 16ème Conférence Internationale de Management Stratégique, Montréal, 27 p.
- Fayolle A. (2013), Personal views on the future of entrepreneurship education, *Entrepreneurship & Regional Development*, 25:7-8, 692-701, DOI: [10.1080/08985626.2013.821318](https://doi.org/10.1080/08985626.2013.821318)

Bibliographie

- Fayolle A. (1999), « L'enseignement de l'entrepreneuriat dans les universités françaises : analyse de l'existant et propositions pour en faciliter le développement », Rapport rédigé à la demande de la Direction de la Technologie du Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie.
- Fayolle A. (2004), Evaluation de l'impact des programmes d'enseignement en entrepreneuriat : vers de nouvelles approches, *7ème Congrès International Francophone en Entrepreneuriat et PME*, 27-29 octobre, Montpellier, France.
- Fayolle A., B. Gailly, N. Lassas-Clerc (2006), Effect and Counter Effect of Entrepreneurship Education and Social Context on Student's Intention, *Estudios de Economica Aplicada*, pp.509- 523.
- Fayolle, A, Gailly, B. (2009), « Évaluation d'une formation en entrepreneuriat : prédisposition et impact sur l'intention d'entreprendre », *M@n@gement*, vol. 12, n° 3, p. 176-203.
- Fayolle, A. (1999), L'enseignement de l'entrepreneuriat dans les universités françaises : analyse de l'existant et propositions pour en faciliter le développement, Rapport rédigé à la demande de la Direction de la Technologie du Ministère de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie.
- Fayolle, A. (2008). Entrepreneurship education at a crossroads: Towards a more mature teaching field. *Journal of Enterprising Culture*, 16(04), 325-337.
- Fayolle, A. (2018). Personal views on the future of entrepreneurship education. In A. Fayolle (Ed.), *Aresearch agenda for entrepreneurship education* (pp. 127–138). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781786432919.00013>
- Fayolle, A. et C. Verzat (2009), *Pédagogies actives et entrepreneuriat : Quelle place dans nos enseignements*, Propos introductif, *Revue de l'Entrepreneuriat*, Vol 8, n°2
- Fayolle, A., & Laffineur, C. (2017). Combler le fossé entre l'intention et l'action entrepreneuriale: ce qu'enseignent les enquêtes GEM 1 et GUESSS 2 3: Bridging the gap between entrepreneurial intention and action: What we can learn from the GEM and GUESSS studies. *Entreprendre & innover*, (2), 10-17.
- Fayolle, A., & Liñán, F. (2014). The future of research on entrepreneurial intentions. *Journal of Business Research*, 67(5), 663-666.
- Fayolle, A., Gailly, B. (2008). From craft to science: Teaching models and learning processes in entrepreneurship education. *Journal of European Industrial Training*, 32(7), 569-593.
- Fayolle, A., Gailly, B., & Lassas-Clerc, N. (2006, Novembre). Learning processes in entrepreneurship education. Communication présentée à la RENT Conference, Bruxelles, Belgique.
- Fenton, M. et Barry, A. (2014). Breathing space-graduate entrepreneurs' perspectives of entrepreneurship education in higher education. *Education + Training*, 56(8-9), 733-744.
- Fernagu-oudet, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants: L'exemple d'un réseau réciproque d'échanges. *Journal of Economic Literature*, 1000, 54.
- Fernagu-Oudet, S. (2016). L'approche par les capacités au prisme de la formation.

- Fernandez, G., & Noël, A. (1994). PME, mondialisation et stratégies. *Revue internationale PME*, 6(3), 145-163.
- Ferreira-Meyers, K., & Dlamini-Zwane, N. (2021). Intégration du numérique: l'impact de la pandémie de COVID-19 sur l'enseignement supérieur au Royaume d'Eswatini. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(1), 212-220.
- Filion L.J. (1991), Visions et relations : les clefs du succès de l'entrepreneur, Les Editions de l'Entrepreneur.
- Filion, L. J. 2010. « Le métier d'entrepreneur » dans Filion, L.J et C. Ananou, (coll.), *De l'intuition au projet d'entreprise*, Éditions Transcontinental, Éditions de la Fondation de l'entrepreneurship et Presses HEC Montréal, Chap.2, pp 441- 456.
- Fishbein M., Ajzen I., (1975), *Belief, attitude, intention and behavior : an introduction to theory and research*, Adisson-Wesley, Reading, MA.
- Fletcher K. et Huff A.S. (1990), Strategic argument mapping: a study of strategy reformulation at AT&T, in A.S. Huff (coord.), *Mapping strategic thought*, Chichester, Wiley, 165-193
- Foliard, S. & Le Pontois, S. (2017). Équipes entrepreneuriales étudiantes : comprendre pour agir. *Entreprendre & Innover*, 33, 44-54. <https://doi.org/10.3917/entin.033.0044>
- Fritsch, M., Brixy, U. et Falck, O. (2006), « The Effect of Industry, Region, and Time on New Business Survival - A Multi-Dimensional Analysis », *Review of Industrial Organization*, vol.28, n°3, p. 285-306.
- Gabay-Mariani, L. & Boissin, J.-P. (2021). De qui parle-t-on lorsqu'on parle d'étudiant-entrepreneur ? Proposition d'une définition élargie à partir d'une exploration aux marges de l'écosystème éducatif entrepreneurial PÉPITE France. *Revue internationale P.M.E.*, 34(3-4), 63–92. <https://doi.org/10.7202/1084334ar>
- Gabay-Mariani, L. (2020), Le processus entrepreneurial à l'épreuve de l'engagement : contributions théoriques et méthodologiques à l'analyse de l'engagement des entrepreneurs naissants : une application au contexte de l'entrepreneuriat étudiant. Gestion et management. Université Grenoble Alpes [2020], 2020. Français. NNT : 2020GRALG001. tel-03143961
- Gabay-Mariani, L., & Boissin, J. P. (2019). Entreprendre maintenant ou plus tard? Profils d'engagement des étudiants-entrepreneurs issus du PÉPITE. *Entreprendre & innover*, (3), 119-131.
- Gabay-Mariani, L., & Boissin, J. P. (2021). De qui parle-t-on lorsqu'on parle d'étudiant-entrepreneur? Proposition d'une définition élargie à partir d'une exploration aux marges de l'écosystème éducatif entrepreneurial PÉPITE France. *Revue internationale PME*, 34(3), 63-92.
- Gartner, W. B. (1985). A conceptual framework for describing the phenomenon of new venture creation. *Academy of management review*, 10(4), 696-706.
- Gartner, W.B., Mitchell, T.R. et Vesper, K.H. (1989), « A taxonomy of new business ventures creation », *Academy of Management Journal*, vol.4, n°3, p.696-706.

- Gasse, Y. (2004), *L'influence du milieu dans la création d'entreprises*, Faculté des sciences de l'administration, Université Laval, Québec, Canada.
- Gauthier, B. (Ed.). (2003). Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données.
- Gauthier, B. (Ed.). (2003). Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données. Puq.
- Gavard-Perret M.L. & Helme-Guizon M. (2012), "Choisir parmi les techniques spécifiques d'analyse qualitative", dans Gavard-Perret, M. L., Gotteland, D., Haon, C., & Jolibert, A. (2012). *Méthodologie de la recherche : réussir son mémoire ou sa thèse en science de gestion*, Pearson Education.
- Gavard-Perret, M. L., Gotteland, D., Haon, C. et Jolibert, A. (2012), *Méthodologie de la recherche en sciences de la gestion*, 2e édition, Paris, Pearson France, 415 p.
- Geertz, C. (1973) *The Interpretation of Cultures*, Basic Books.
- Geldhof, G. J., Porter, T., Weiner, M. B., Malin, H., Bronk, K. C., Agans, J. P., ... & Lerner, R. M. (2014). Fostering youth entrepreneurship: Preliminary findings from the young entrepreneurs study. *Journal of research on adolescence*, 24(3), 431-446.
- George, A. L., Bennett, A. (2005), *Case studies and theory development in the social sciences*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts books.google.com
- Germain, O. & Taskin, L. (2017). Être formé pour et... par la recherche. *Revue internationale P.M.E.*, 30(2), 7-16.
- Gibb A. et Cotton J. (2002), « *Concept into Practice? The Role of entrepreneurship Education in Schools and Further Education* », Foundation for SME Development, University of Durham, 2002, Industries, 2000, "Les entrepreneurs de demain", n° 53, p. 11-20.
- Gibb, A. A. (1987). Enterprise culture—its meaning and implications for education and training. *Journal of European Industrial Training*, 11, 2-38.
- Gibb, A. A. (1993). Enterprise culture and education: Understanding enterprise education and its links with small business, entrepreneurship and wider educational goals. *International Small Business Journal*, 11(3), 11-34.
- Gibb, A. A. (1996). Entrepreneurship and small business management: can we afford to neglect them in the twenty-first century business school? *British Journal of Management*, 7(4), 309-321.
- Gibb, A. A. (2005), *Towards the Entrepreneurial University. Entrepreneurship Education as a lever for change*. NCGE Policy paper series.
- Gibb, A. A. (2010), *Towards the Entrepreneurial University*. Birmingham: NCGE.
- Gielnik, M. M., Barabas, S., Frese, M., Namatovu-Dawa, R., Scholz, F. A., Metzger, J. R., & Walter, T. (2014). A temporal analysis of how entrepreneurial goal intentions, positive fantasies, and action planning affect starting a new venture and when the effects wear off. *Journal of Business Venturing*, 29(6), 755-772.
- Gielnik, M. M., Frese, M., Kahara-Kawuki, A., Wasswa Katono, I., Kyejjusa, S., Ngoma, M., & Dlugosch, T. J. (2015). Action and action-regulation in entrepreneurship: Evaluating a student training for promoting entrepreneurship. *Academy of Management Learning & Education*, 14(1), 69-94.

Bibliographie

- Gillard C., Meige A., Perrey, P., (2019) La formation de l'esprit entrepreneur, rapport IGAENR n° 2018-108, janvier.
- Gioia, D. A. et Pitre, E. (1990), Multiparadigm perspectives on theory building. *Academy of Management Review*, 15, 584–602.
- Giordano, Y. et Jolibert.A. (2012), Spécifier l'objet de la recherche. *Méthodologie de la recherche. Réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion*, Pearson Education, pp.47-86. Ffhalshs00439578f
- Giordano, Y., & Jolibert, A. (2016). Pourquoi je préfère la recherche quantitative/Pourquoi je préfère la recherche qualitative. *Revue internationale PME*, 29(2).
- Girod-Séville, M. et Perret,V. (1999), « Fondements épistémologiques de la recherche », in Thiétart R.A (éd.), *Méthodes de recherche en Management*, Dunod, p.13-33.
- Gladwin T., Kennelly J. et Krause T.-S. (1995), “Shifting Paradigms for Sustainable Development : Implications for Management Theory and Research”, *Academy of Management Review*, Vol. 20, n° 4, pp. 874-907.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée*. Paris: Armand Colin.
- Glaserfeld E. von, 2001, The radical constructivist view of science, *Foundations of Science*, special issue on Impact of Radical Constructivism on Science, 6/1-3, pp. 31-43.
- Godet M.1988, "Prospective et Planification Stratégique", CPE Economica, Paris.
- Godet, M. (2004), *La boîte à outils de prospective stratégique*, les Cahiers du LIPSOR : Laboratoire d'Investigation en Prospective, Stratégie et Organisation.
- Godet, M. and Durance, P., (2008), *La prospective stratégique. Pour les entreprises et les territoires*, Paris : Dunod, 2008, 144 p. ISBN 987-2-10-051879-1
- Godet, M., (1977), *Crise de la prévision, essor de la prospective*, PUF
- Godet, M., (2001), *Manuel de prospective stratégique : l'art et la méthode*, éditions Dunod, Paris.
- Gollwitzer, P. M. (1990). Action phases and mind-sets. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: foundations of social behavior* (Vol. 2, pp. 53–92). New York: Guildford Press.
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54, 493-503.
- Gollwitzer, P. M., & Sheeran, P. (2006). Implementation intentions and goal achievement: A meta-analysis of effects and processes. *Advances in experimental social psychology*, 38, 69-119.
- Gollwitzer, P. M., Bayer, U. C., & McCulloch, K. C. (2005). The control of the unwanted. *The new unconscious*, 485-515.
- Gollwitzer, P.M. (2012). Mindset theory of action phases. In P. A. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 526–545). Los Angeles: Sage.

- Gordon, S. (2012). *Dimensions of the venture creation process: Amount, dynamics, and sequences of action in nascent entrepreneurship* [Thèse de Doctoral, Queensland University of Technology]. <https://eprints.qut.edu.au/58078/>
- Granger, G. (1995). *Le Probable, le Possible et le Virtuel: Essai sur le rôle du non-actuel dans la pensée objective*. Odile Jacob.
- Graue, C. (2015), Qualitative data analysis, *International Journal of Sales, Retailing and Marketing*, Vol. 4, No. 9
- Guba, E.G. et Lincoln Y.S. (1989), *Fourth Generation Evaluation*. London: Sage. ouvrage disponible en ligne : [https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=k_zxEUst46UC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Guba,+E.+G.,+%26+Lincoln,+Y.+S.+\(1989\).+Fourth+generation+evaluation.+Newbury+Park,+CA:+Sage.&ots=bcuhiNFY&sig=gofpy4KBFNcg4e5nludZlyTMqPA#v=onepage&q&f=false](https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=k_zxEUst46UC&oi=fnd&pg=PA7&dq=Guba,+E.+G.,+%26+Lincoln,+Y.+S.+(1989).+Fourth+generation+evaluation.+Newbury+Park,+CA:+Sage.&ots=bcuhiNFY&sig=gofpy4KBFNcg4e5nludZlyTMqPA#v=onepage&q&f=false)
- Guba, E.G. et Y. S. Lincoln (1998), *Competing paradigms in qualitative research*, in *The landscape of qualitative research*. N. Denzin and Y. Lincoln (eds), 195-220. London : Sage.
- Guirou, C. (2016), *La carte cognitive négociée : un outil efficace d'aide à la décision publique locale ?*, XXVe Conférence Internationale de Management Stratégique, Hammamet, Tunisie
- Haase, H., Lautenschläger, A. (2011), The 'Teachability Dilemma' of entrepreneurship. *Int Entrep Manag J* 7, 145–162 (2011). <https://doi.org/10.1007/s11365-010-0150-3>
- Hägg, G., & Kurczewska, A. (2020). Towards a Learning Philosophy Based on Experience in Entrepreneurship Education. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 3(2), 129-153.
- Hambrick, D.C. (1984), « Taxonomic approaches to studying strategy: Some conceptual and methodological issues », *Journal of Management*, vol.10, n°1, p.27-41.
- Hamrouni, A. D., Akkari, I. (2012), “ The Entrepreneurial Failure: Exploring Links between the Main Causes of Failure and the Company life Cycle”, *International Journal of Business and Social Science*, vol. 3, n° 4, pp. 189-205.
- Harms, R., Kraus, S. et Reschke, C. (2007), « Configurations of new ventures in entrepreneurship research - contributions and research gaps », *Management Research News*, vol. 30, n°9, p.661-673.
- Harms, R., Kraus, S., & Schwarz, E. (2009). The suitability of the configuration approach in entrepreneurship research. *Entrepreneurship and regional development*, 21(1), 25-49.
- Heckhausen, H., & Gollwitzer, P. M. (1987). Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind. *Motivation and Emotion*, 11(2), 101-120.
- Hegarty, C. et Jones, C. (2008). Graduate entrepreneurship: more than child's play. *Education + Training*, 50(7), 626-637.
- Henriquez-Daza, M. C., Capelleras, J. L., & Osorio-Tinoco, F. (2023). Does fear of failure affect entrepreneurial growth aspirations? The moderating role of institutional collectivism in emerging and developed countries. *Journal of Entrepreneurship in Emerging Economies*.

- Henry, C., Foss, L., & Ahl, H. (2015). Gender and entrepreneurship research: A review of methodological approaches. *International Small Business Journal*, 1-25.
- Henry, P. and Moscovici, S. (1968), *Langages*, No. 11, SOCIO-LINGUISTIQUE, SEPTEMBRE, pp. 36-60
- Hernandez E.M., (2001), *L'entrepreneuriat. Approche Théorique*, éditions L'Harmattan, Paris.
- Hernandez E.M., Marco L. (2006), *Entrepreneur et décision. De l'intention à l'acte*, Paris, Editions ESKA.
- Hernandez, E.M (2006), Les trois dimensions de la décision d'entreprendre, *Revue française de gestion*, n° 168-169, p. 337-357.
- Hernandez, E.M. (1999), *Le processus entrepreneurial : vers un modèle stratégique d'entrepreneuriat*, éditions L'Harmattan.
- Hernández-Sánchez, BR., JC Sánchez-García, AW Mayens, (2019), Impact of entrepreneurial education programs on total entrepreneurial activity: The case of Spain, *Administrative Sciences* 9 (1), 25
- Hessels, J., Grilo, I., Thurik, R., & van der Zwan, P. (2011). Entrepreneurial exit and entrepreneurial engagement. *Journal of Evolutionary Economics*, 21, 447-471.
- Hjorth, D., Holt, R., & Steyaert, C. (2015). Entrepreneurship and process studies. *International Small Business Journal*, 33(6), 599-611.
- Hlady Rispal et Jouison-Laffitte, (2015), La contribution des méthodes qualitatives au développement du champ de l'entrepreneuriat, *Revue de l'entrepreneuriat*, 1, Vol. 14, pp 15-40
- Hlady Rispal, M. (2002), *La méthode des cas : Application à la recherche en gestion*, éditions De Boeck.
- Hofstede, G. (1983). The cultural relativity of organizational practices and theories. *Journal of international business studies*, 14, 75-89.
- Honig, B. (1998), « What determines success? examining the human, financial and social capital of Jamaican microentrepreneurs? », *Journal of Business Venturing*, vol.13, n°3, p 371-394.
- Horng, J.-S., Hsiao, H.-L., Liu, C.-H., Chou, S.-F., & Chung, Yu-Chun. (2021). Learning innovative entrepreneurship: Developing an influential curriculum for undergraduate hospitality students. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 29, 29100289-S1473837620302252 100289. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2020.100289>
- Hsu, D. K., Wiklund, J., Anderson, S. E. & Coffey, B. S. (2016), "Entrepreneurial exit intentions and the business-family interface", *Journal of Business Venturing*, vol. 31, n° 6, p. 613-627.
- Hulsink, W., & Koek, D. (2014). The young, the fast and the furious: a study about the triggers and impediments of youth entrepreneurship. *International Journal of Entrepreneurship and Innovation Management*, 18(2-3), 182-209.
- IGAENR, 2019, Rapport de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche : « La formation de l'esprit entrepreneur, évaluation du plan PEPITE en faveur de l'entrepreneuriat étudiant Recommandations pour un passage à l'échelle ».

- Ireland, R.D., Webb, J.W. et Coombs, J.E. (2005), Theory and methodology in entrepreneurship research. In *Research Methodology in Strategy and Management* (pp. 111–141). Oxford, UK: Elsevier.
- Jack, S.L., Anderson, A.R., (1999), “Entrepreneurship education within the enterprise culture. Producing reflective practitioners”, *International Journal of Entrepreneurship Behaviour & Research*, Vol. 5, (No. 3), 110–125.
- Jacquemin, A. & Lesage, X. (2018). L’étudiant entrepreneur : un agité du bocal ?. *Entreprendre & Innover*, 36, 67-72. <https://doi.org/10.3917/entin.036.0067>
- Jenkins, A., McKelvie, A. (2016), What is entrepreneurial failure ? Implications for future research, *International Small Business Journal*, 34(2), 176-188.
- Jomaa, H.(2009), « Contribution de l’usage des systèmes d’information à la performance des organisations. » *Gestion et management. Télécom ParisTech*, 2009. Français. ffpastel-00730391f
- Jones, C. (2014) *Teaching Entrepreneurship to Postgraduates*. Edward Elgar, Cheltenham/Massachusetts
- Jones, S. (2014). Gendered discourses of entrepreneurship in UK higher education: The fictive entrepreneur and the fictive student. *International small business journal*, 32(3), 237-258.
- Kakouris, A (2015), Entrepreneurship pedagogies in lifelong learning: Emergence of criticality, *Learning, Culture and Social Interaction* 6 87–97
- Kakouris, A., & Liargovas, P. (2020). On the About/For/Through Framework of Entrepreneurship Education: A Critical Analysis. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, consultable en ligne, <https://doi.org/10.1177/2515127420916740>.
- Katz J.-A., (1990), "Longitudinal analysis of self-employment follow-through", *Entrepreneurship And Regional Development*, 2, p. 15-25.
- Katz, J. A., Corbett, A. C., & McKelvie, A. (Eds.). (2015). *Entrepreneurial growth: Individual, firm, and region*. Emerald Group Publishing.
- Katz, J. et Gartner, W. B. (1988), Properties of emerging organizations. *Academy of Management Review*, 13(3), 429–441
- Kautonen, T., Van Gelderen, M., & Fink, M. (2015). Robustness of the theory of planned behavior in predicting entrepreneurial intentions and actions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 39(3), 655-674.
- Kautonen, T., Van Gelderen, M., & Tornikoski, E. T. (2013). Predicting entrepreneurial behaviour: a test of the theory of planned behaviour. *Applied economics*, 45(6), 697-707.
- Ketchen, D.J., J.G. Combs, C.J. Russell, C. Shook, M.A. Dean, J. Runge, F.T. Lohrke, et al. (1997), « Organizational configurations and performance: A meta-analysis », *Academy of Management Journal*, vol.40, n°1, p. 223-240.
- Khelil, N. & Jemaa, A. (2021). La persistance des entrepreneurs face à l’échec : une investigation des déterminants à partir de la discrepancy theory. *La Revue des Sciences de Gestion*, 307-308, 25-44. <https://www.cairn.info/revue--2021-1-page-25.htm>.

- KheLiL, N. (2006), « Une approche de l'irrationalité par les risques. Application à la décision entrepreneuriale de création d'entreprises », Actes de la Ve Conférence de l'Association internationale et interdisciplinaire de la Décision, Tozeur, Tunisie.
- Khelil, N. (2011), « Contribution à la compréhension de l'échec entrepreneurial : vers une taxonomie empirique axée sur le dialogique entrepreneur/ nouvelle entreprise », thèse de doctorat en science de gestion, université de Cean Basse- Normandies.
- Khelil, N. et Smida, A. (2008), « Une investigation des facteurs d'échec d'une entreprise récemment créée : utilisation de l'analyse structurelle pour étudier la carte cognitive du fondateur », 1ère Conférence Internationale et création d'entreprises à l'Université, 27-30 mars, Monastir, Tunisie.
- Khelil, N., 2016, "The many faces of entrepreneurial failure: Insights from an empirical taxonomy". *Journal of Business Venturing*, 31(1): 72–94.
- Khelil, N., Khiari, S., & de Caen Basse-Normandie, I. A. E. (2013, April). Pour une prise en compte du caractère multiforme de l'échec entrepreneurial en vue d'un meilleur accompagnement des jeunes créateurs d'entreprises en difficulté [To take into account the multifaceted nature of entrepreneurial failure in order to better support young entrepreneurs in distressed companies]. In *Symposium conducted on the Colloquium on Accompanyer les entrepreneurs: Quoi de neuf ici et ailleurs* (Vol. 11).
- Khelil, N., Smida, A. & Zouaoui, M. (2018). Que signifie échouer en entrepreneuriat ? Relecture de la littérature. *Revue internationale P.M.E.*, 31(3-4), 35–66. <https://doi.org/10.7202/1054418ar>
- Khelil, N., Smida, A., et Zouaoui, M., (2012). « Contribution à la compréhension de l'échec des nouvelles entreprises : exploration qualitative des multiples dimensions du phénomène ». *Revue de l'Entrepreneuriat*, vol.11, n°1, pp.39-72.
- Khiari, S., Khelil, N., Zouaoui, M. et Smida, A. (2011), « Représentations que se font les dirigeants de la performance de leur jeune entreprise technologique innovante (JETI) Approche exploratoire basée sur la cartographie cognitive », *Revue de l'Entrepreneuriat*, vol 10, n°2.
- Kishida, R., Schulze, W. et Deeds, D. (2005), « Understanding indicators of new venture legitimacy: the relationship with firm performance », *Academy of Management Annual Meeting Proceedings*.
- Klimas, P., Czakon, W., Kraus, S., Kailer, N., & Maalaoui, A. (2021). Entrepreneurial failure: a synthesis and conceptual framework of its effects. *European Management Review*, 18(1), 167-182.
- Kolvereid, L. (1996). Prediction of employment status choice intentions. *Entrepreneurship : Theory and Practice*, 21(1), 47-58.
- Komocar J.M. (1994), « Cartes causales d'un milieu de travail », Cartes cognitives et organisations, coordonné par Pierre Cossette, Les Presses de l'Université Laval, Québec, et Editions Eska, Paris, p.155-184

- Kotte, S., Diermann, I., Rosing, K., & Möller, H. (2020). Entrepreneurial coaching: A two-dimensional framework in context. *Applied Psychology: An International Review*. Advance online publication, 70(2): 518-555.
- Kourilsky M. (1995) Entrepreneurship Education: Opportunity in search of curriculum, *Business Education Forum*, 1 (October), 11–15.
- Krauss, G. (2009), « Les jeunes entreprises pionnières face à l'incertitude : la construction sociale de l'échec », *Revue Française de Socio-économie*, vol.1, n°3, p.169-186.
- Krauss, G. (2016), « L'échec dans la culture entrepreneuriale », *Regards croisés sur l'économie*, 2016/2, n°19
- Krueger, N. (1993). The Impact of Prior Entrepreneurial Exposure on Perceptions of New Venture Feasibility and Desirability. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 18(1), 5-21.
- Krueger, N. (2009), "Entrepreneurial intentions are dead: Long live entrepreneurial intentions", in M. Brannback & A. L. Carsrud (Eds.), *Understanding the entrepreneurial mind*, pp 51–72, Springer, New York.
- Krueger, N. (2020). Entrepreneurial potential and potential entrepreneurs: 25 years on. *Journal of the International Council for Small Business*, 1(1), 52-55.
- Krueger, N. F. (2007), What lies beneath? The experiential essence of entrepreneurial thinking. *Entrepreneurship theory and practice*, 31(1), 123-138.
- Krueger, N. F., Reilly, M. D., & Carsrud, A. L. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, 15(5), 411-432.
- Kuratko, D (2005), *The emergence of entrepreneurship education: developpement, trends and challenges*, *Entrepreneurship theory and practice*, Vol 29, n°5, pp 577-598.
- Küttim, M., M. Kallaste, U. Venesaara, A. Kiisb (2013), *Entrepreneurship education at university level and students' entrepreneurial intentions*, *Contemporary Issues in Business, Management and Education* , *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 110, pp. 658-668.
- Kvedaraitė, N. (2014). Reasons and obstacles to starting a business: Experience of students of Lithuanian higher education institutions. *Management-Journal of Contemporary Management Issues*, 19(1), 1-16.
- Kyrö, P. (2005). Entrepreneurial learning in a cross-cultural context challenges previous learning paradigms. In P. Kyrö and C. Carrier (eds), *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-cultural University Context*. Entrepreneurship Education Series 2. Tampere: Research Centre for Vocational and Professional Education, University of Tampere, 68-102.
- Lackéus, M. (2015). Entrepreneurship in education: What, why, when, how. *Background paper*.
- Lackéus, M. (2020). Comparing the impact of three different experiential approaches to entrepreneurship in education. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 26(5), 937-971.
- Lampel, J. (2001), The core competencies of effective project execution: the challenge of diversity, *International Journal of Project Management*, Vol 19, pp 471-483.

- Langfield-Smith K. (1992), «Exploring the need for a shared cognitive map», *Journal of Management Studies*, 29:3, May, p.349-368
- Laroche, H. and Nioche, J. (2006). L'approche cognitive de la stratégie d'entreprise. *Revue française de gestion*, no 160(1), 81-105. doi :10.3166/rfg.160.81-108.
- Lasch, F., Le Roy, F. et Yami, S. (2005), « Les déterminants de la survie et de la croissance des start-ups TIC », *Revue Française de Gestion*, vol.31, n°155, p. 37-56.
- Laukkanen M., (2000), "Exploring alternative approaches in high level entrepreneurship education: creating micro-mechanisms for endogenous regional growth", *Entrepreneurship and Regional Development*, n° 12, p. 25-47.
- Laviolette, E.M. et C. Loué (2006), *Les compétences entrepreneuriales : définition et construction d'un référentiel*, 8^{ème} Conférence de l'Association Internationale de recherche en entrepreneuriat et PME (AIREPME), Fribourg, 24-27 octobre.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American psychologist*, 46(8), 819.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer publishing company.
- Le Breton D., (2004), *L'interactionnisme symbolique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Le Moigne, J. (2007). *Les épistémologies constructivistes*. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France.
- Le Moigne, J.L., 2001, *Le Constructivisme, Tome 1 : Les Enracinements*. Paris : L'Harmattan.
- Le Moigne, J.L., 2002, *Le Constructivisme, Tome 2 : Epistémologie De L'interdisciplinarité*. Paris : L'Harmattan.
- Le Pontois, S. & Foliard, S. (2018). Une vision à 360° de l'accompagnement des équipes étudiantes. *Entreprendre & Innover*, 36, 55-66. <https://doi.org/10.3917/entin.036.0055>
- Le Pontois, S. (2020). L'impact de l'éducation en entrepreneuriat au prisme de son évaluation : pour une approche multidimensionnelle de l'efficacité de l'éducation en entrepreneuriat (Doctoral dissertation, Université Grenoble Alpes [2020]).
- Le Rudulier, K. (2016). Premiers retours sur le statut d'étudiant-entrepreneur. *Informations sociales*, 195(4), 135-143. <https://doi.org/10.3917/inso.195.0135>
- Lecorche, V. & Schaeffer, V. (2021). La place de la formation à l'entrepreneuriat dans les programmes de MBA : une analyse lexicométrique des outils de communication. *Revue de l'Entrepreneuriat / Review of Entrepreneurship*, 20, 17-43. <https://doi.org/10.3917/entre.202.0017>
- Lee, A. S. (1991), Integrating positivist and interpretive approaches to organizational research. *Organization science*, 2(4), 342-365.
- Lee, J. et Lee, S. (2004), « Failure Factors of New Technology-Based Ventures According to the Growth Stages », *Babson College Entrepreneurship Research Conference*.

- Lee, J., et Miesing, P. (2017). How entrepreneurs can benefit from failure management. *Organizational Dynamics*, 46(3), 157-164. <http://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2017.03.001>.
- Lee, S., Peng, M.W. et Barney, J.B. (2007), « Bankruptcy law and entrepreneurship development: a real options perspective », *Academy of Management Review*, vol. 23, n°1, p. 257-272.
- Leitch, C. M., Hill, F. M., & Harrison, R. T. (2010), The philosophy and practice of interpretivist research in entrepreneurship. Quality, validation, and trust. *Organizational Research Methods*, 13, (1), pp.67-84. <http://dx.doi.org/10.1177/1094428109339839>
- Lejeune, C. (2019), Manuel d'analyse qualitative : analyser sans compter ni classer, 2ème édition, De Boeck supérieur.
- Levy-Tadjine, T. et Paturel, R. (2006), « Essai de modélisation trilogique du phénomène entrepreneurial », dans C. Fourcade, G. Paché et R. Pérez (dir.), *La stratégie dans tous ses états*, éditions Management et Société (EMS), p.311-321.
- Leyronas, C. & Loup, S. (2015). Le développement des compétences entrepreneuriales lors de la préincubation des projets d'étudiants. *Entreprendre & Innover*, 26, 8-17. <https://doi.org/10.3917/entin.026.0008>
- Li, Y., Wang, X., Huang, L., & Bai, X. (2013). How does entrepreneurs' social capital hinder new business development? A relational embeddedness perspective. *Journal of Business Research*, 66(12), 2418-2424.
- Li, Y., Wang, X., Huang, L., & Bai, X. (2013). How does entrepreneurs' social capital hinder new business development? A relational embeddedness perspective. *Journal of Business Research*, 66(12), 2418-2424.
- Liñán, F. et Fayolle, A. (2015). A systematic literature review on entrepreneurial intentions: citation, thematic analyses, and research agenda. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 11(4), 907-933.
- Liu, J. (2004), « Macroeconomic determinants of corporate failures: evidence from the UK », *Applied Economics*, vol°36, n°9, p. 939–945.
- Liu, T. (2018). Les formations à l'innovation en tradition et rupture. Thèse en Sciences de l'Education.
- Lôbler J. (2006), « Learning entrepreneurship from a constructivist perspective », dans *Technology analysis and Strategic Management*, vol 18, n°1, p.19-38.
- Lorrain, J., A. Belley et L. Dussault (1998), Les compétences des entrepreneurs: élaboration et validation d'un questionnaire (QCE), 4ème Congrès International Francophone sur la PME Université de Metz-Université de Nancy
- Lorz M., (2011), The Impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurial Intention, DISSERTATION of the University of St. Gallen, School of Management, Economics, Law, Social Sciences and International Affairs to obtain the title of Doctor of Philosophy in Management.
- Loué, C., Laviolette, E. M., Bonnafous-boucher, M. (2008). L'entrepreneur à l'épreuve de sescompétences : Eléments de construction d'un référentiel en situation d'incubation. *Revue del'Entrepreneuriat*, vol 7(1), 63. <https://doi.org/10.3917/entre.071.0063>

Bibliographie

- Lussier, R.N., et Pfeifer, S. (2000), « A Comparison of Business Success Versus Failure Variables between U.S. and Central Eastern Europe Croatian Entrepreneurs », *Entrepreneurship Theory and Practice*, vol. 24, n°4, p. 59–67.
- Maingueneau, D. (2012), « Que cherchent les analystes du discours? », *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], 9 | 2012, mis en ligne le 15 octobre 2012, consulté le 23 septembre 2019. URL: <http://journals.openedition.org/aad/1354>; DOI: 10.4000/aad.1354
- Mäkelä, M. M., & Turcan, R. V. (2007). Building grounded theory in entrepreneurship research. *Handbook of qualitative research methods in entrepreneurship*, 122.
- Man.T.W .Y, Lau.T. & Chan.K.F. (2002), the competitiveness of Small and Medium Entreprises- A conceptualization with focus on entrepreneurial competences, *Journal of Business Venturing*, Vol 17, pp 123-142.
- Marchand, J., & Hermens, A. (2015). Student entrepreneurship: A research agenda. *International Journal of Organizational Innovation* (Online), 8(2), 266.
- Maresch, D., Harms, R., Kailer, N., & Wimmer-Wurm, B. (2016). The impact of entrepreneurship education on the entrepreneurial intention of students in science and engineering versus business studies university programs. *Technological forecasting and social change*, 104, 172-179.
- Mars, M.M., Slaughter, S. et Rhoades, G. (2008). The state-sponsored student entrepreneur. *The Journal of Higher Education*, 79(6), 638-670.
- Martin, B.C., McNally, J.J., Kay, M.J., (2013). Examining the formation of human capital in entrepreneurship: A meta-analysis of entrepreneurship education outcomes. *Journal of Firm Venturing* 28, 211-224.
- Martinet, A.C. (coord.) (1990), *Epistémologie et Sciences de Gestion*, Paris, Economica.
- Mbengue, A. et Vandangeon-Derumez, I. (1999), « Position épistémologiques et outils de recherches en management stratégiques », VIIIème conférence internationale de management stratégique (AIMS), 26-28 Mai, Chatenay-Malabry
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1976). The achievement motive.
- McDougall, P., Robinson, Jr. et DeNisi, A. (1992), « Modeling new venture performance: An analysis of new venture strategy, industry structure, and venture origin », *Journal of Business Venturing*, vol.7, n°4, p.267-289.
- McGrath R.G., (1999), “Falling Forward: Real Options Reasoning and Entrepreneurial Failure”, *Academy of Management Review*, vol. 24, n° 1, p. 13-30.
- Meige, A., Gillard,C ., Perrey,P . (2019), La formation de l'esprit entrepreneur - Evaluation du plan PEPITE en faveur de l'entrepreneuriat étudiant - Recommandations pour un passage à l'échelle, Rapport public, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation - Inspection générale de l'Administration de l'Éducation nationale et de la Recherche

Bibliographie

- Mellahi, K. et Wilkinson, A. (2004), « Organizational failure: a critique of recent research and a proposed integrative framework », *International Journal of Management Reviews*, vol.5-6, n°1, p.21-41.
- Messeghem, K., & Sammut, S. (2010). Accompagnement du créateur: de l'isolement à la recherche de légitimité. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 9(1), 82-107.
- Meyer, J.P., Stanley, L.J., Vandenberg, R.J., 2013. A person-centered approach to the study of commitment. *Hum. Resour. Manag. Rev.* 23 (2), 190–202.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Miles, M.B., Huberman, M. and Saldana, J., (2014), *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*, Third edition, SAGE Publications, Inc.
- Miles, R. et Snow, C.C. (1978), *Organization Strategy, Structure and Process*, New York: McGraw-Hill.
- Miller, D. (1981), « Towards a new contingency approach: The search for organizational gestalts », *Journal of Management Studies*, vol.18, n°1, p.1-26.
- Miller, D. (1987), « The genesis of configuration », *Academy of Management Journal*, vol.12, n°4, p.686-701.
- Miller, D. (1996), « Configurations revisited », *Strategic Management Journal*, vol.17, n°7, p. 505-512.
- Miller, K. D. (2005), The problem of method and the practice of management research. In *Research methodology in strategy and management*, Volume 2, pp. 143-177. Emerald Group Publishing Limited.
- Minniti, M., & Bygrave, W. (2001). A dynamic model of entrepreneurial learning. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 25(3), 5-16.
- Mintzberg, H. (1979), *The structuring of organizations*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Morales-Gualdrón, S. T., & Roig, S. (2005). The new venture decision: An analysis based on the GEM Project Database. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 1, 479–499.
- Moreau, D. (2007). L'éthique professionnelle des enseignants : déontologie ou éthique appliquée de l'éducation ?. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 40(2), 53-76.
- Morgan, J., Sisak, D. (2016), Aspiring to succeed : A model of entrepreneurship and fear of failure, *Journal of Business Venturing*, 31(1), 1-21.
- Moroz, P. W., & Hindle, K. (2012). Entrepreneurship as a Process: Toward Harmonizing Multiple Perspectives. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 36(4), 781-818.
- Mucchielli, A. (1994). *Les méthodes qualitatives* (2e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Mucchielli, A. (1996). Compréhensive (approche). Dans A Mucchielli *Dictionnaire des méthodes qualitatives* (sous la direction d'Alex Mucchielli) (p. 28). Paris : Armand Colin.

- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative: pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Müller, K.-D., & Diensberg, C. (Eds.) (2011). *Methoden und Qualität in Gründungslehre, Gründungscoaching und Gründungsberatung: Interventionen und innovation* (Methods and quality in teaching entrepreneurship, entrepreneurial coaching and start-up consultancy: Interventions and innovations), 1st edition. Lohmar, Germany : Eul.
- Murphy, G.B. et S.K. Callaway. (2004), « Doing Well and Happy About It? Explaining Variance in Entrepreneurs' Stated Satisfaction with Performance », *New England Journal of Entrepreneurship*, vol. 7, n°2, p. 15-27.
- Musca, G. (2006). Une stratégie de recherche processuelle : l'étude longitudinale de cas enchâssés. *M@n@gement*, vol. 9(3), 153-176. <https://doi.org/10.3917/mana.093.0153>
- Mwasalwiba, E.S. (2010), Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators, *Education þ Training* Vol. 52 No. 1, pp. 20-47
- Nabi, G., & Holden, R. (2008). Graduate entrepreneurship: Intentions, education, and training. *Education & Training*, 50(7), 545–551. <https://doi.org/10.1108/00400910810909018>
- Nabi, G., Fayolle, A., Lyon, E. M., Krueger, N., & Walmsley, A. (2017). The impact of entrepreneurship education in higher education : A systematic review and research agenda. *Academy of Management Learning & Education*, 16(2), 277–299. <https://doi.org/10.5465/amle.2015.0026>
- Nájera-Sánchez, J. -J., Pérez-Pérez, C., & González-Torres, T. (2022). Exploring the knowledge structure of entrepreneurship education and entrepreneurial intention. *International Entrepreneurship and Management Journal*. <https://doi.org/10.1007/s11365-022-00814-5>
- Neck, H. M., & Corbett, A. C. (2018). The scholarship of teaching and learning entrepreneurship. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 1(1), 8-41.
- Neck, H. M., & Greene, P.G. (2011). Entrepreneurship education: Known worlds and new frontiers. *Journal of Small Business Management*, 49 (1), 55-70.
- Nicolaou N, Shane S, Cherkas L, et al. (2008) Is the tendency to engage in entrepreneurship genetic? *Management Science* 54(1): 167–179.
- Nielsen, S. L., & Gartner, W. B. (2017). Am I a student and/or entrepreneur? Multiple identities in student entrepreneurship. *Education+ Training*, 59(2), 135-154.
- Noel. T.W (2001), « Effect of entrepreneurial education on intent to open a business », *Frontiers of entrepreneurship research*, Babson Proceedings.
- Noguera, M., Alvarez, C., & Urbano, D. (2013). Socio-cultural factors and female entrepreneurship. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 9, 183-197.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating*. New York, 304.
- Nongaineba Benjamin Zoumba, (2018), *L'entrepreneuriat par nécessité et par opportunité : essai de compréhension dans le contexte burkinabè*. Gestion et management. Université Paris-Est, Français. NNT : 2018PESC0065.

- O'Connor, A. (2013). A conceptual framework for entrepreneurship education policy: Meeting government and economic purposes. *Journal of Business Venturing* 28(4), 546–563 S0883902612000857. <https://doi.org/10.1016/j.jbusvent.2012.07.003>
- Oble, F. (1992), Intérêts et limites de l'analyse structurelle et de la méthode DELPHI appliquées à l'étude de l'évolution des marchés alimentaires applications des méthodes d'analyse structurelle MIC-MAC et LOUIS DIRN au marché des boissons alcoolisées et de la méthode DELPHI au marché des produits laitiers sans cholestérol, Institut national polytechnique de Lorraine, Unité de formation et de recherche en génie des systèmes industriels.
- Obschonka, M., Silbereisen, R. K., Cantner, U., and Goethner, M.(2015). Entrepreneurial self-identity: predictors and effects within the theory of planned behavior framework. *J. Bus. Psychol.* 30, 773–794.doi: 10.1007/s10869-014-9385-2
- Oosterbeek, H., M. van Praag et A. Ijsselstein (2010), *The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivation*, *European Economic Review*, n°54, pp. 442–454
- Paillé, P. (1996). L'échantillonnage théorique. Induction analytique. Qualitative par théorisation (analyse). Vérification des implications théoriques. Dans A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (pp. 54-55 ; 101-102 ; 184- 190 ; 266-267). Paris : Armand Colin.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Malakoff: Armand Colin.
- Paradas, A. (2007), « Le dirigeant comme levier de la RSE en TPE. Approche exploratoire basée sur l'utilisation de récits et d'une cartographie cognitive », *Revue Internationale PME*, vol 20, n°3-4, p. 43-67.
- Park, S., Hironaka, S., Carver, P., & Nordstrum, L. (2013). Continuous improvement in education. Stanford, CA: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Retrieved from http://www.carnegiefoundation.org/sites/default/files/carnegie-foundation_continuousimprovement_2013.05.pdf
- Patton, M. (1982) 'Qualitative methods and approaches: what are they', in Kuhns, E. and Martorana, S.V. (Eds.): *Qualitative Methods for Institutional Research*, Jossey-Bass, San Francisco, pp.3–16.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health services research*, 34(5 Pt 2), 1189.
- Paturel, R. (1997), *Pratique du management stratégique*, Presses Universitaires de Grenoble.
- Patzelt, H., & Shepherd, D. A. (2011). Negative emotions of an entrepreneurial career: Self-employment and regulatory coping behaviors. *Journal of Business venturing*, 26(2), 226-238.
- Piaget, J. (1967), *Logique et connaissance scientifique*, Paris : Gallimard, Vol. 22
- Pinfold, J.F., (2001), The expectations of new business founders: The New Zealand Case, *Journal of Small Business Management*, 39(3), pp.279-285.

Bibliographie

- Pires, A. (1989), Analyse causales et récits de. *Anthropologie et Sociétés*, vol. 13 no 3, 1989, pp. 37-57. Québec : Département d'anthropologie, Université Laval.
- Pires, A. (1997), Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique, les classiques des sciences sociales.
- Pitkäniemi, H. (2009), The essence of teaching-learning conceptual relations: How does teaching work? *Scandinavian Journal of Educational Research* 53, 263-276.
- Pitkäniemi, H. (2020), Towards a few ideals in the concept of teaching. Teaching as a vehicle in education. *Nordic Studies in Education*, 40(1), 19–35. <https://doi.org/10.23865/nse.v40.2126>
- Politis, D. (2005), *The Process of Entrepreneurial Learning: A Conceptual Framework*, Entrepreneurship theory and practice, pp. 399- 424
- Politis, D., Winborg, J. et Dahlstrand, A.L. (2012). Exploring the resource logic of student entrepreneurs. *International Small Business Journal*, 30(6), 659-683.
- Popper Karl R. (1956), *Misère de l'historicisme*, trad. d'Hervé Rousseau, révisée par Renée Bouveresse, Paris, Editions Plon, collection Agora, 1988
- Popper, K.R. (1976) 'The logic of the social sciences', in Adorno, T.W., Albert, H., Dahrendorf, R., Habermas, J., Pilot, H. and Popper, K.R. (Eds.): *The Positivist Dispute in German Sociology*, pp.87–104, Harper, New York.
- Porter, M. (1980), *Choix stratégiques et concurrence*, éditions Economica, p. 37-49.
- Porter, M. E. (1985). Technology and competitive advantage. *Journal of business strategy*, 5(3), 60-78.
- Pourtois J.-P. et Desmet H. (1988). – Epistemologie et instrumentation en sciences humaines, Bruxelles, Mardaga Ouvrage consultable en ligne [https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=xkeNwxh7sXcC&oi=fnd&pg=PA5&dq=Pourtois+J.P.+et+Desmet+H.+\(1988\),+%C3%89pistologie+et+instrumentation+en+sciences+humaines,+Bruxelles,+Mardaga.&ots=9d9mNn7Pm&sig=b8_pkfBm88XsSNBzpmC5jOHJp4#v=onepage&q&f=false](https://books.google.fr/books?hl=fr&lr=&id=xkeNwxh7sXcC&oi=fnd&pg=PA5&dq=Pourtois+J.P.+et+Desmet+H.+(1988),+%C3%89pistologie+et+instrumentation+en+sciences+humaines,+Bruxelles,+Mardaga.&ots=9d9mNn7Pm&sig=b8_pkfBm88XsSNBzpmC5jOHJp4#v=onepage&q&f=false)
- Quentier, J.M. (2010), « Learning from Failures to Increase the Chance of Success: A Case Study Approach of Entrepreneurial Survival », *Competition Forum*, vol. 8, n°1, p.68-80.
- Rae, D. (2009). Connecting entrepreneurial and action learning in student-initiated new business ventures: The case of SPEED. *Action Learning: Research and Practice*, 6(3), 289-303.
- Rasmussen, E.A. et Sørheim, R. (2006). Action-based entrepreneurship education. *Technovation*, 26(2), 185-194.
- Ratten, V., & Jones, P. (2021). Covid-19 and entrepreneurship education: Implications for advancing research and practice. *The International Journal of Management Education*, 19(1), 100432. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2020.100432>
- Rauch A., W. Hulsink (2015), Putting Entrepreneurship Education Where the Intention to Act Lies: An Investigation Into the Impact of Entrepreneurship Education on Entrepreneurial Behavior, *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 14, No. 2, 187–204. <http://dx.doi.org/10.5465/amle.2012.0293>

- Reuel Johnmark, D., Munene, J. C., & Balunywa, W. (2016). Robustness of personal initiative in moderating entrepreneurial intentions and actions of disabled students. *Cogent Business & Management*, 3(1), 1169575.
- Rideout, E. C., & Gray, D. O., (2013), Does entrepreneurship education really work? A review and methodological critique of the empirical literature on the effects of university-based entrepreneurship education. *Journal of Small Business Management*, 51(3): 329–351.
- Riopel, M. (2005), épistémologie et enseignement des sciences, Dans le cadre de la collection : "Les classiques des sciences sociales", http://www.uqac.ca/Classiques_des_sciences_sociales/, pp30
- Robinson, P. B., & Sexton, E. A. (1994). The effect of education and experience on self-employment success. *Journal of business Venturing*, 9(2), 141-156.
- Robinson, S., Neergaard, H., Tanggaard, L., & Krueger, N. F. (2016). New horizons in entrepreneurship education: from teacher-led to student-centered learning. *Education+ training*, 58(7/8), 661-683.
- Rodhain F. (2003), « Peut-on approcher les représentations mentales grâce à la cartographie cognitive ? Quand la cartographie cognitive construit ou re-construit la représentation mentale qu'elle modélise ? », Working papers Centre de Recherche en Gestion des Organisations, Université de Montpellier
- Roff, E.R., Lee, M.S. et Suh, D.C. (2004), « “Who Done It?” Attributions by Entrepreneurs and Experts of the Factors that Cause and Impede Small Business Success », *Journal of Small Business Management*, vol.42, n°4, p.364-376.
- Rotefoss B., Kolvereid L. (2005). “Aspiring, nascent and fledging entrepreneurs: An investigation of the business start-up process”, *Entrepreneurship & Regional Development*, 17, p. 109-127.
- Rouatbi, A., (2018), Entrepreneuriat féminin et performance. Essai de comparaison France – Tunisie, thèse de doctorant, UNIVERSITÉ DE REIMS CHAMPAGNE-ARDENNE.
- Royer, I., et Zarlowsky, P. (2014). Echantillon(s). In *Méthodes de recherche en management* (Thietart R.-A., p. 219 268). Paris : Dunod.
- Ruskovaara, E., & Pihkala, T. (2013). Teachers implementing entrepreneurship education: classroom practices. *Education+ training*, 55(2), 204-216.
- Sackney L., Mergel B. (2007), Contemporary Learning Theories, Instructional Design and Leadership. In: Burger J.M., Webber C.F., Klinck P. (eds) *Intelligent Leadership. Studies in Educational Leadership*, vol 6. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6022-9_5
- Sammut, S. (2001). Processus de démarrage en petite entreprise: système de gestion et scénarios. *Revue de l'Entrepreneuriat / Review of Entrepreneurship*, 1, 61-76. <https://doi.org/10.3917/entre.011.0061>
- Sánchez, J. C. (2011). University Training for Entrepreneurial Competencies: Its Impact on Intention of Venture Creation. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 7, 239-254. <https://doi.org/10.1007/s11365-010-0156-x>

- Sánchez, J. C. (2013). The impact of an entrepreneurship education program on entrepreneurial competencies and intention. *Journal of small business management*, 51(3), 447-465.
- Sanséau, P. Y. (2005). Les récits de vie comme stratégie d'accès au réel en sciences de gestion : pertinence, positionnement et perspectives d'analyse. *Recherches qualitatives*, 25(2), 33-57.
- Saporta B, Verstraete T, 1999, Réflexion pour une pédagogie de l'entrepreneuriat dans les composantes en sciences de gestion des Universités françaises, in Fontaine J, Saporta B, Verstraete T, Entrepreneuriat et enseignement : rôle des institutions de formation, programmes, méthodes et outils, Actes du premier congrès de l'Académie de l'Entrepreneuriat, Lille, novembre.
- Saporta B. et T. Verstaete (2000). « Réflexions sur l'enseignement de l'entrepreneuriat dans les composantes en gestion des universités françaises », *Gestion* 2000, mai- juin, pp. 97-121.
- Saporta, B (1994), « La création d'entreprises: enjeux et perspectives ». *Revue française de gestion*, n°101, pp.47-86
- Sarasvathy S. D. (2008), *Effectuation of Entrepreneurial Expertise*, Cheltenham, Edward Elgar.
- Sarasvathy, S. D. (2001), Causation and effectuation: Toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency. *Academy of Management Review*, 26(2), 243-263
- Sarasvathy, S. D. et Venkataraman, S. (2011), Entrepreneurship as method: Open questions for an entrepreneurial future. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 35(1), 113-135.
- Sarasvathy, S.D., (2003), « Entrepreneurship as a Science of the Artificial », *Journal of Economic Psychology*, 24, p. 203-220.
- Sarrouy-Watkins, N. & Hernandez, É. (2015). L'incertitude entrepreneuriale et la théorie de l'effectuation : le cas Logiperf. *Gestion* 2000, 32, 67-90. <https://doi.org/10.3917/g2000.323.0067>
- Sarrouy-Watkins, N. (2016). Gérer l'échec et ses conséquences émotionnelles: Learning from Entrepreneurial Failure. *Emotions, Cognitions and Actions*. Dean A. Shepherd, Trenton Williams, Marcus Wolfe et Holger Patzelt, Cambridge University Press, 1-331, 2016. *Entreprendre & Innover*, 29, 27-36. <https://doi.org/10.3917/entin.029.0027>
- Saunders, M., Lewis, P. and Thornhill, A. (2009), *Research Methods for Business Students* (5th ed.). Pearson Education Limited, New York.
- Savoie-Zajc, L. (2006). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ? *Recherches qualitatives*, 99-111.
- Schlaegel, C., Koenig M. (2014). Determinants of entrepreneurial intent: A meta-analytic test and integration of competing models, *Entrepreneurship Theory and Practice*, 38(2):291-332.
- Schmitt, C. & Grégoire, D. (2019). La cognition entrepreneuriale. Enjeux et perspectives pour la recherche en entrepreneuriat. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 18(1), 7-22.

- Schmitt, C. & Julien, P. (2020). Causation, effectuation, improvisation et agir entrepreneurial. Pour une approche renouvelée et intégrative de l'entrepreneuriat. *Projectics / Proyética / Projectique*, 25, 131-153. <https://doi.org/10.3917/proj.025.0131>
- Schmitt, C. (2006). De la convergence de l'entrepreneuriat vers la notion de projet. P. Lievre, M. Lecoutre, MK Traoré, Management de projets, les règles de l'activité à projet, Hermes/Lavoisier, 125-135.
- Schmitt, C. (2008) (dir), Regards sur l'évolution des pratiques entrepreneuriales, (pp. 1-14). Presses de l'Université du Québec.
- Schmitt, C. (2008). Renouveler le regard sur l'évolution des pratiques entrepreneuriales. In
- Schmitt, C. (2009). Les situations entrepreneuriales: proposition d'une nouvelle grille d'analyse pour aborder le phénomène entrepreneurial. *Revue économie et sociale*, 3, 11-25.
- Schmitt, C. (2015). *L'agir entrepreneurial: Repenser l'action des entrepreneurs*. Montréal, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Schmitt, C. (2015b). La place de l'action dans la recherche en entrepreneuriat: pour le développement d'un agir entrepreneurial. *Projectics / Proyética / Projectique*, 15, 113-128. <https://doi.org/10.3917/proj.015.0113>
- Schmitt, C. (2017). Point de vue : quel paradigme pour la recherche en entrepreneuriat : Du paradigme de la décision au paradigme de l'agir entrepreneurial. *Gestion 2000*, 1(34), 249-256,
- Schmitt, C. (2019). Entrepreneuriat: Concepts, méthodes, actions. Dunod.
- Schmitt, C. (2020). Du paradoxe de l'action à l'action entrepreneuriale dans les recherches en entrepreneuriat.
- Schmitt, C., Ndjambou, R., & Husson, J. (2016). L'accompagnement entrepreneurial: Proposition d'une lecture critique. *Revue africaine de management*, 1(1), 1-12.
- Schnitzler, C., Croft, J., Button, C., Ulmers, M., Davidsd, K. (2014), A method to optimize a typology-based classification system, *Procedia Engineering*, 72 , pp 9 – 13, The 2014 conference of the International Sports Engineering Association
- Sénicourt P. et Verstraete T. (2000), « Apprendre à entreprendre Typologie à quatre niveaux pour la diffusion d'une culture entrepreneuriale au sein du système éducatif », *Reflets et Perspectives*, XXXIX, 2000.
- Setiawati C. I and Atarita A. (2018). Failure Factors among Young Entrepreneurs in Higher Education Institution: A Study from Telkom University. *The Winners*, 19 (2), 95-109
- Shane, S. (2001), « Organizational incentives and organizational mortality », *Organization Science*, vol.12, n°2, p.136-160.
- Shane, S. (2003), *A general theory of entrepreneurship: The individual opportunity nexus*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Shane, S. (2012), Reflections on the 2010 AMR decade award: Delivering on the promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, 37(1), 10-20.
- Shane, S., & Venkataraman, S. (2000), The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of management review*, 25(1), 217-226.

- Shane, S., Locke, E. A., & Collins, C. J. (2003). Entrepreneurial motivation. *Human resource management review*, 13(2), 257-279.
- Shapero, A. (1975), 'Who starts new businesses? The displaced, uncomfortable entrepreneur', *Psychology Today*, 9:6, pp. 83–88.
- Shapero, A. et Sokol, L. (1982), The social dimensions of entrepreneurship, in Calvin A. Encyclopedia of Entrepreneurship, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, INC , 72-90.
- Shepherd, D. A., & Patzelt, H. (2011). The new field of sustainable entrepreneurship: Studying entrepreneurial action linking “what is to be sustained” with “what is to be developed”. *Entrepreneurship theory and practice*, 35(1), 137-163.
- Shepherd, D.A. (2003), « Learning from business failure: Propositions about the grief recovery process for the self-employed », *Academy of Management Review*, vol.28, n°2, p. 318-329.
- Sherman, P. S., Sehora, T. & Digman, L. A., (2008), Experiential entrepreneurship in the classroom: Effects of teaching methods on entrepreneurial career choice intentions. *Journal of Entrepreneurship Education*, Volume 11, 29-42.
- Shinnar, R. S., Hsu, D. K., Powell, B. C., & Zhou, H. (2018). Entrepreneurial intentions and start-ups: are women or men more likely to enact their intentions?. *International Small Business Journal*, 36(1), 60-80.
- Shirokova, G., Osiyevskyy, O., & Bogatyreva, K. (2016). Exploring the intention–behavior link in student entrepreneurship: Moderating effects of individual and environmental characteristics. *European Management Journal*, 34(4), 386-399.
- Siegel, D. S., & Wright, M. (2015). Academic entrepreneurship: time for a rethink? *British journal of management*, 26(4), 582-595.
- Sieger, P., Fueglistaller, U., & Zellweger, T. (2011). Entrepreneurial intentions and activities of students across the world. *International report of the GUESSES Project*, (R), 2011.
- Simon, H.A. (1964), « On the concept of organizational goal », *Administrative Science Quarterly* 9/1, pp. 1-22., Published by: Sage Publications, Inc. on behalf of the Johnson Graduate School of Management, Cornell University Stable URL: <http://www.jstor.com/stable/2391519>
- Simon, H.A. (1969), *The sciences of the artificial*, 1st edit. ; 1981, 2nd edn. ; 1996, 3rd edit., Cambridge: MIT Press. Trads. Françaises par J.L. Le Moigne du 1er édit., 1974, *La science des systèmes, science de l'artificiel*, édition de l'Epi ; et de la 3e édit., 2004, *Les sciences de l'artificiel*, Paris, Gallimard.
- Singh, S., Corner, P. et Pavlovich, K. (2007), « Coping with entrepreneurial failure », *Journal of Management & Organization*, vol.13, n°4, p.331-344.
- Smida A., Khelil N. (2010), Repenser l'échec entrepreneurial des petites entreprises émergentes : proposition d'une typologie s'appuyant sur une approche intégrative, *Revue internationale PME. : Économie et gestion de la petite et moyenne entreprise*, vol. 23, n° 2, p 65-106
- Smida, A. & Mezrioui, W. (2015). Capital risque : un essai de typologie des acteurs à partir de leurs stratégies d'action. *Entreprendre & Innover*, 25, 21-34. <https://doi.org/10.3917/entin.025.0021>

- Smida, A. (1992), Prospective des métamorphoses du système technique et management des ruptures technologiques, Thèse de doctorat d'Etat ès sciences de gestion, Université de Caen Basse-Normandie.
- Smida, A. (1995), « Ingrédients de prospective et leviers de stratégie », dans A. Noël, P. Véry et M. Wissler (dir.), Perspectives en Management Stratégique, Tome III, Economica, p. 455-483.
- Smida, A. (2003), « Décisions dans un univers de contraintes : approches préactives, réactives et proactives », dans B. Cadet, C. Grenier et A. Smida (dir.), *Les décisions sous contraintes*. Presses Universitaires de Caen, p.363-377.
- Smida, A. (2004), « Les matrices d'impacts croisés, outils pour les stratégies d'acteurs : prolongements méthodologiques et application », *Revue Sciences de Gestion*, n°42, p. 91-117.
- Smida, A. (2006a), « Les moments de décision stratégique. Un essai de conceptualisation et de modélisation », *XVème Conférence Internationale de Management Stratégique*, Annecy/Genève.
- Smida, A. (2006b), « L'irrationalité au service de la stratégie », *5ème Colloque de l'Association Internationale et Interdisciplinaire de la Décision*, Tozeur, Tunisie.
- Smida, A. (2007), « SMOCS, Un modèle de management anticipatif stratégique pour piloter l'organisation dans des environnements complexes », 6ème Colloque International de l'Association Tunisienne des Sciences de Gestion, Hammamet, Tunisie.
- Smida, A. et Gómez-Mejía, A. (2010), « Entreprise stressée. Un essai de conceptualisation et une typologie », *Revue Management et Avenir*, n°35, p.130-148.
- Smida, A. et Khelil, N. (2010a), « La performance entrepreneuriale : un essai de modélisation intégrative et dynamique avec une illustration », *Journal of Social Management/ Zeitschrift für Sozialmanagement*, vol.8, n°1-2, p.209-243.
- Smith, A. J., Collins, L. A., & Hannon, P. D. (2006). Embedding new entrepreneurship programmes in UK higher education institutions: challenges and considerations, *Education +Training*, 48(8/9): 555-567.
- Solomon, G.T. (2007). An examination of entrepreneurship education in the United States. *Journal of Small Business and Enterprise*, 14: 168-182.
- Souitaris, V., S. Zerbinati, A. Al-Laham (2007), Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources, *Journal of Business Venturing* 22, 566–591
- Stake, R. E. (1994). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (p. 236–247). Sage Publications, Inc.
- Stake, R.E. (1995), «The Art of Case Study Research», Sage Publications, Inc.
- Stearns, T.M., Carter, N.M., Reynolds, P.D. et Williams, M.L. (1995), « New Firm Survival: industry, strategy and location », *Journal of Business Venturing*, vol.10, n°1, p.23-43.
- Stevenson, H. H. et Jarillo, J. C. (1990), A paradigm of entrepreneurship: Entrepreneurial management. *Strategic Management Journal*, 11, 17–27.
- Suddaby, R., 2014. Why Theory? *Acad. Manag. Rev.* 39 (4), pp. 407–411

- Suddaby, R., Garry, D. B., Steven, X. S. (2015), Entrepreneurship through a qualitative lens: Insights on the construction and/or discovery of entrepreneurial opportunity, *Journal of Business Venturing*, 30, pp.1–10
- Suresh, G., & Krishnamurthy, S. (2014). A Study on the Entrepreneurial Traits of Commerce Students of Arts and Science Colleges in Theni District, Tamil Nadu. *IUP Journal of Entrepreneurship Development*, 11(1)
- Surlement, B. (2008), Former pour entreprendre?, Réflexions sur l'approche pédagogique en matière d'entrepreneuriat, Ecole de gestion de l'Université de Liège.
- Teal E. J. et Hofer, C.W. (2003), « New venture success: strategy, industry structure, and the founding », *The Journal of Private Equity*, vol.6, n°4, p. 38-51.
- Teece, D. J. (2007). Explicating dynamic capabilities: the nature and microfoundations of (sustainable) enterprise performance. *Strategic management journal*, 28(13), 1319-1350.
- Testa, S., Frasccheri, S. (2015), “Learning by failing : What we can learn from un-successful entrepreneurship education”, *The International Journal of Management Education*, 13, 11-22.
- Theodoraki C., Messeghem K. (2014), Ecosystème de l'accompagnement entrepreneurial : Pour une approche en termes de coopération, *Entreprendre & Innover*, vol. 4, n° 23, p. 10-19.
- Theodoraki, C., & Messeghem, K. (2017). Exploring the entrepreneurial ecosystem in the field of entrepreneurial support: a multi-level approach. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 31(1), 47-66.
- Theodoraki, C., Messeghem, K., & Rice, M. P. (2018). A social capital approach to the development of sustainable entrepreneurial ecosystems: an explorative study. *Small Business Economics*, 51(1), 153-170.
- Thiétart, R. A. et al. (2014), Méthodes de recherche en management-4ème édition. Dunod.
- Thiétart, R. A., & coll. (2003). Méthodes de recherche en management : Dunod.
- Thompson, N. A., Verduijn, K., & Gartner, W. B. (2020). Entrepreneurship-as-practice: grounding contemporary theories of practice into entrepreneurship studies. *Entrepreneurship & Regional Development*, 32(3-4), 247-256
- Thurik, R., & Dejardin, M. (2012). 14 Entrepreneurship and culture. *Entrepreneurship in context*, 3, 175.
- Tkachev, A. et Kolvereid, L., 1999, « Self-employment intentions among Russian students », *Entrepreneurship and Regional Development*, vol.11, n°3, p.269-280.
- Tolman, E. C. (1948). Cognitive maps in rats and men. *Psychological Review*, 55(4), 189–208.

- Tossan, V. and Chebbi, H. (2014). Le système de croyances des étudiants au sujet de leurs intentions entrepreneuriales : apport de la cartographie cognitive. *Management & Avenir*, 68(2), 32-53. doi :10.3917/mav.068.0032.
- Toumi, M. and Smida, A. (2018), 'Entrepreneurship education: Understanding the failure of the entrepreneurial act for learners', *International Journal of Technology Management & Sustainable Development*, 17:3, pp. 275–94
- Tounès, A. (2003). L'intention entrepreneuriale: une recherche comparative entre des étudiants suivant des formations en entrepreneuriat (bac+ 5) et des étudiants en DESS CAAE (Doctoral dissertation, Rouen).
- Tounès, A. (2006), *L'intention entrepreneuriale des étudiants: le cas français*, la revue des sciences de gestion, vol.17, 1, pp.57-65.
- Toutain, O., & Salgado, M. (2014). Quels sont les effets des pédagogies actives dans l'apprentissage de l'entrepreneuriat ? Étude des changements de perceptions des élèves ingénieurs et managers à l'issue de la formation MIME (Méthode d'Initiation au Métier d'Entrepreneur). *Revue de l'Entrepreneuriat*, 13(2), 55-88.
- Toutain, O., Gaujard, C., Mueller, S., & Bornard, F. (2014). Dans quel Ecosystème Educatif Entrepreneurial vous retrouvez-vous? *Entreprendre & innover*, (4), 31-44.
- Trindade-Chadeau, A. (2019), L'incitation à l'entrepreneuriat des jeunes dans des quartiers de la politique e la ville (QPV) : étude exploratoire, INJEP Notes & rapports/Rapport d'étude.
- Ucbasaran, D., Shepherd, D. A., Lockett, A., & Lyon, S. J. 2012. Life After Business Failure: The Process and Consequences of Business Failure for Entrepreneurs. *Journal of Management*, 39(1): 163-202.
- Uy, M. A., Foo, M. D., & Song, Z. (2013). Joint effects of prior start-up experience and coping strategies on entrepreneurs' psychological well-being. *Journal of business venturing*, 28(5), 583-597.
- Valéau, P. (2006), « L'accompagnement des entrepreneurs durant les périodes de doute », *Revue de l'Entrepreneuriat*, vol.5, n°1, p.31-57.
- Valéau, P., Gabay-Mariani, L. & Paillé, P. (2022). De l'intention à la prise de risque : Le rôle de l'engagement durant la phase volitionnelle du processus entrepreneurial. *Revue française de gestion*, 307, 11-25. <https://doi.org/10.3166/rfg.307.11-26>
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J., Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.
- Van Gelderen M., T.Kautonen, M.Fink, (2015), « From entrepreneurial intentions to actions: Self-control and action-related doubt, fear, and aversion », *Journal of Business Venturing* 30,pp.655–667
- Van Gelderen, B. R., Konijn, E. A., & Bakker, A. B. (2017). Emotional labor among police officers: A diary study relating strain, emotional labor, and service performance. *The International Journal of Human Resource Management*, 28(6), 852-879.
- Van Gelderen, M., Kautonen, T., Wincent, J., & Biniari, M. (2018). Implementation intentions in the entrepreneurial process: concept, empirical findings, and research agenda. *Small Business Economics*, 51, 923-941.

- Van-Gelderen, M. W. (2012). Perseverance strategies of enterprising individuals. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour and Research*, 18(6), 630-648. <https://doi.org/10.1108/13552551211268102>
- Velmuradova, M. (2004). Epistémologies et méthodologies de la recherche en Sciences de gestion. Note de synthèse. [Autre] USTV. 2004, pp.105. fhal-01582285
- Venkataraman, S., Sarasvathy, S. D., Dew, N. et Forster, W. R. (2012), Reflections on the 2010 AMR decade award: Whither the promise? Moving forward with entrepreneurship as a science of the artificial. *Academy of Management Review*, 37(1), 21–33
- Vermunt, J. D., & Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9(3), 257–280. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(98\)00028-0](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(98)00028-0)
- Verstraete (2000), « *Les universités et l'entrepreneuriat* », document de travail, septembre 2000, <http://www.adreg.net>.
- Verstraete, T. (1996), La Cartographie Cognitive : Outil Pour Une Démarche D'essence Heuristique D'identification Des Facteurs Clé de Succès. Actes Du Colloque de l'Association Information et Management, Lille. http://networkcameras.free.fr/Carte_Cognitive/Fichiers%20extraits%20de%20Internet/out_il_demarche.pdf
- Verstraete, T. (1997), Cartographie cognitive et accompagnement du créateur d'entreprise, *Revue internationale P.M.E.*, 10 (1), 43–72. <https://doi.org/10.7202/1009017ar>
- Verstraete, T. (1998), « Esprit entrepreneurial et cartographie cognitive : utilisations académiques, pratiques et pédagogiques de l'outil », Acte du congrès enseignement supérieur et PME, ESC Rennes, mars.
- Verzat, C. (2009), Université entrepreneuriale n'est pas un oxymoron, Dossier mythes de l'entrepreneur, *l'Expansion Entrepreneuriat*, n°1.
- Verzat, C. (2014). Engagement, agilité cognitive, coopération et réflexivité des apprenants... et des enseignants en entrepreneuriat. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 13(2), 7-13.
- Von Glasersfeld E., (1988/1981), Introduction à un constructivisme radical, in P. Watzlawick (dir.) *L'invention de la réalité*, Paris, Seuil, pp. 19-43. Traduit de Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: P. Watzlawick (ed.) *Die erfundene Wirklichkeit*. Munich, Piper, pp. 16–38.
- Von Graevenitz, G., Harhoff, D., & Weber, R. (2010). The effects of entrepreneurship education. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 76(1), 90–112. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2010.02.015>
- Wacheux, F. (1996), Méthodes Qualitatives et Recherche en Gestion, Collection « Gestion », Série : Politique générale, Finance et Marketing, Economica, Paris, 290 p.
- Wadhwa, V., Aggarwal, R., Holly, K., & Salkever, A. (2009). Making of a successful entrepreneur: anatomy of an entrepreneur part II. *Kauffman foundation small research projects research paper*, (2).
- Wagner, J., & Sternberg, R. (2004). Start-up activities, individual characteristics, and the regional milieu: Lessons for entrepreneurship support policies from German micro data. *The annals of regional science*, 38(2), 219-240.

Bibliographie

- Walsh, G. S., & Cunningham, J. (2016). Business failure and entrepreneurship: Emergence, Evolution and Future Research (Vol. 12, No. 3, pp. 163-285).
- Walter, S. G., Parboteeah, K. P., & Walter, A. (2013). University departments and self-employment intentions of business students: A cross-level analysis. *Entrepreneurship theory and practice*, 37(2), 175-200.
- Wang, H. (2022). Effect and influence of entrepreneurship education on Finland's higher education system. *Open Journal of Social Sciences*, 10(09), 226–234. <https://doi.org/10.4236/jss.2022.109015>
- Wanlin, P. (2007), L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels, *Recherches Qualitatives, Hors-Série, numéro 3, Actes du colloque BILAN ET PROSPECTIVES DE LA RECHERCHE QUALITATIVE* © 2007 Association pour la recherche qualitative ISSN 1715-8702.
- Watkins, D. (1976), « Entry into independent entrepreneurship: toward a model of the business initiation process », *working paper series, Manchester Business School and Center for Business Research*.
- Weil, G. (2018). Les dix commandements pour la gouvernance des PÉPITE. Dans J.-P. Boissin (dir.), *Les Bonnes Pratiques des PÉPITE 2018* (p. 270-277). Paris, France, Éditions Pépite France.
- Weiss, J., Anisimova, T., & Shirokova, G. (2019). The translation of entrepreneurial intention into start-up behaviour: The moderating role of regional social capital. *International Small Business Journal*, 37(5), 473-501.
- Welpe, I. M., Spörrle, M., Grichnik, D., Michl, T., & Audretsch, D. B. (2012). Emotions and opportunities: The interplay of opportunity evaluation, fear, joy, and anger as antecedent of entrepreneurial exploitation. *Entrepreneurship theory and practice*, 36(1), 69-96.
- Welter, F. (2011). Contextualizing entrepreneurship—conceptual challenges and ways forward. *Entrepreneurship theory and Practice*, 35(1), 165-184.
- Wennberg, K., Pathak, S., & Autio, E. (2013). How culture moulds the effects of self-efficacy and fear of failure on entrepreneurship. *Entrepreneurship & Regional Development*, 25(9-10), 756-780.
- Wetter, E. et Wennberg, K. (2009). Improving business failure prediction for new firms : benchmarking financial models with human and social capital. *Journal of Private Equity*, 12(2), 30-37.
- Wieber, F., & Gollwitzer, P.M. (2017). Planning and the control of action—how spontaneous and strategic use of goal-related knowledge supports goal attainment. In P. Meusburger (Ed.), *Knowledge and space: Vol. 9. Knowledge and action* (pp. 169–183). New York : Springer Science + Business Media.
- Wiklund, J. et Shepherd, D. (2005), « Entrepreneurial orientation and small business performance: a configurational approach », *Journal of Business Venturing*, vol. 20, n°1, p.71-91.
- Wilde, J-L. (2005), Les cartes cognitives, outil de compréhension des acteurs d'une organisation en changement ? Travail de Méthodologie, Cartes Cognitives, juin 2005, p.1-14

- Williams, M., & Hovorka, A. J. (2013). Contextualizing youth entrepreneurship: The case of Botswana's young farmers' fund. *Journal of Developmental Entrepreneurship*, 18(04), 1350022.
- Williamson, A. J., Drencheva, A. & Battisti, M. (2020), "Entrepreneurial disappointment: Let down and breaking down, a machine learning study", *Entrepreneurship Theory and Practice*.
- Witmeur, O. et Biga, M.D. (2010), « Approche configurationnelle de la croissance : Typologie vs. Taxonomie », *Working Paper*, Université Libre de Bruxelles.
- Woolfolk Hoy A, Davis HA and Anderman EM (2013), Theories of Learning and Teaching in TIP. *Theory Into Practice* 52(sup1): 9–21.
- Woolfolk, A., Hoy W.K. (2013), *Instructional Leadership: A Research-Based Guide to Learning in Schools*, 4th edition, Pearson.
- Yin, R. K. (1989, 2003, 2009), "Case Study Research: Design and Methods", 1st edition; 2003, 3rd edition; 2009, 4th edition; Sage, Thousand Oaks, CA.
- Yin, R.K (1984) *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Beverly Hills, California.
- Yin, R.K. (2018), *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. Sixth Edition, Sage, Los Angeles.
- Zafir, M. M., et Fazilah, M. H., (2011), « Entrepreneurial Success: An Exploratory Study among Entrepreneurs ». *International Journal of Business and Management*, vol.6, n°1, pp.116- 125.
- Zahra, S. and G. G. Dess, 2001, "Entrepreneurship as a field of research: Encouraging dialogue and debate". *The Academy of Management Review*, 26(1): 8–10.
- Zahra, S.A, Wright, M. (2011), *Entrepreneurship's Next Act*, Academy of Management Perspectives, November 2011, Vol. 25, No. 4, (November), pp. 67-83
- Zahra, S.A. (2007), « Contextualizing theory building in entrepreneurship research », *Journal of Business Venturing*, 22, 443-452.
- Zhang, Y., Duysters, G., & Cloudt, M. (2014). The role of entrepreneurship education as a predictor of university students' entrepreneurial intention. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 10(3), 623–641. <https://doi.org/10.1007/s11365-012-0246-z>

Annexes

Guide d'entretien

1. Questions descriptives :

- Quel est votre âge ?
- Quelle est la spécialité et le niveau de vos études ?
- Avez-vous opté pour le statut étudiant-entrepreneur ?
- Dans quel secteur d'activité votre projet est inscrit ?

2. Question ouverte :

Pouvez-vous raconter/présenter votre parcours à partir du moment où vous avez eu l'idée/intention de créer votre propre entreprise ?

3. Questions semi-ouvertes :

- Avez-vous des expériences antérieures dans l'entrepreneuriat ?
- Quels sont les freins au développement et avancement de votre passage à l'acte entrepreneurial ?
- Pouvez-vous citer les différents problèmes rencontrés par les étudiants-entrepreneurs ayant des difficultés dans leurs passages à l'acte entrepreneurial ?
- Pourquoi certains étudiants-entrepreneurs n'arrivent-ils pas à concrétiser leur projet d'entreprise alors que d'autres réussissent ?
- Que doivent-ils faire pour favoriser le succès de leur passage à l'acte entrepreneurial ?
- Pouvez-vous détailler les éléments qui vous amène à dire que vous n'avez pas réussi la concrétisation de votre projet d'entreprise ?
- Autrement, quels sont les indices ou les manifestations qui vous permettent de dire que vous n'avez pas réussi/ que nous n'allons pas réussir ?
- Quelles sont vos motivations pour la concrétisation de votre projet ?
- Quels sont les blocages rencontrés pour concrétiser vos aspirations et attentes initiales ?
- Pouvez-vous parler de votre contexte social d'une manière générale et de votre contexte familial plus particulièrement ?
- Avez-vous dans votre entourage proche et/ou loin des entrepreneurs ?

Annexes

- Votre famille a-t-elle joué un rôle important dans vos décisions ?
- Pouvez-vous exposer votre expérience et parcours au sein de pépite l'USPN ?
- Êtes-vous satisfait(e) de votre formation entrepreneuriale ?
- Que pensez-vous est la chose la plus importante pour réussir dans l'entrepreneuriat ?
N'hésitez pas à expliquer de toute perspective.
- Cette formation est-elle utile dans votre parcours de concrétisation de votre projet ?
- Avez-vous développé et/ou possédé les compétences et les connaissances nécessaires à l'achèvement de votre projet ?
- Êtes-vous satisfait(e) de votre aventure entrepreneuriale ?
- Si vous décidiez de vous relancer dans la création de la même entreprise, quels seraient les modifications que vous devriez opérer pour réussir ?

Rapport final Micmac Cas 1

PRESENTATION DES VARIABLES

1. LISTE DES VARIABLES

1. Appartenance à une famille d'entrepreneurs (fam epeur)
2. Passionner par l'entrepreneuriat (Passion)
3. Aide et soutien du réseau familial (aide fam)
4. Politique fiscale (fiscalité)
5. Lourdeur des formalités administratives. (Lour admin)
6. Difficultés d'accès aux crédits bancaires. (Diff crédi)
7. Insatisfaction de la faisabilité du projet (Insat fais)
8. Croyance à la chance dans la réussite (Vision optimiste, flexible et ouverte) (Vis optimi)
9. L'insuffisance de la formation entrepreneuriale (la durée) (D insuff)
10. Le projet est considéré comme une aventure (aventure)
11. Le partage entre théorie et pratique n'est pas suffisant (Insuf part)
12. La formation pépète permet d'avoir des nouvelles informations et d'avoir des contacts (accé infoc)
13. L'absence de l'enseignement par mentorat (abs mentor)
14. Mauvaise projection dans la préparation du projet (pas projec)
15. Proximité du domaine de formation du domaine d'activité de l'entreprise. (Form base)
16. Difficultés de commercialisation (Pb commer)
17. Maîtriser les connaissances entrepreneuriales (Mait CE)
18. La méthode d'enseignement d'entrepreneuriat reste classique (pédag cals)
19. Adaptation de l'enseignement de l'entrepreneuriat avec le secteur d'activité du projet (adap secte)
20. Nécessité d'adaptation entre l'enseignement et la personnalité de l'entrepreneur (adap perso)
21. L'importance des expériences personnelles et de la culture des entrepreneurs (culture)
22. Insatisfaction de l'expérience entrepreneuriale. (Insa expE)
23. Insatisfaction de l'avancement de processus de lancement du projet. (Ins avanc)
24. Insatisfaction personnelle. (Insa perso)
25. Prise en conscience des difficultés possibles surtout la non réalisation des profits (consci dif)
26. L'ouverture au rebondissement après l'échec (rebondir)
27. L'échec de passage à l'acte entrepreneurial est de l'apprentissage entrepreneurial (echec appr)
28. L'importance de l'engagement face à l'aventure entrepreneurial (Eng Eple)
29. La non concrétisation est un ensemble de tout (concré Ett)
30. Origine sociale du fondateur. (Orig scle)

II. LES MATRICES D'ENTREE

1. MATRICE DES INFLUENCES DIRECTES (MID)

La Matrice d'Influences Directes (MID) décrit les relations d'influences directes entre les variables définissant le système.

Les influences sont notées de 0 à 3, avec la possibilité de signaler des influences potentielles :

0 : Pas d'influence

1 : Faible

2 : Moyenne

3 : Forte
P : Potentielle

III. LES RESULTATS DE L'ETUDE

1. INFLUENCES DIRECTES

1. Caractéristiques de MID

Ce tableau présente le nombre de 0,1,2,3,4 de la matrice et affiche le taux de remplissage calculé en faisant le rapport entre le nombre de valeurs MID différentes de 0 et le nombre total d'éléments de la matrice.

INDICATEUR	VALEUR
Taille de la matrice	30
Nombre d'itérations	2
Nombre de zéros	596
Nombre de un	304
Nombre de deux	0
Nombre de trois	0
Nombre de P	0
Total	304
Taux de remplissage	33,77778%

2. Stabilité à partir de MID

S'il est démontré que toute matrice doit converger vers une stabilité au bout d'un certain nombre d'itérations (généralement 4 ou 5 pour une matrice de taille 30), il est apparu intéressant de pouvoir suivre l'évolution de cette stabilité au cours des multiplications successives. En l'absence de critères mathématiquement établis, il a été choisi de s'appuyer sur le nombre de permutations (tri à bulles) nécessaires à chaque itération pour classer, en influence et en dépendance, l'ensemble des variables de la matrice MID.

ITERATION	INFLUENCE	DEPENDANCE
1	80 %	95 %
2	99 %	99 %

3. Sommes des lignes et colonnes de MID

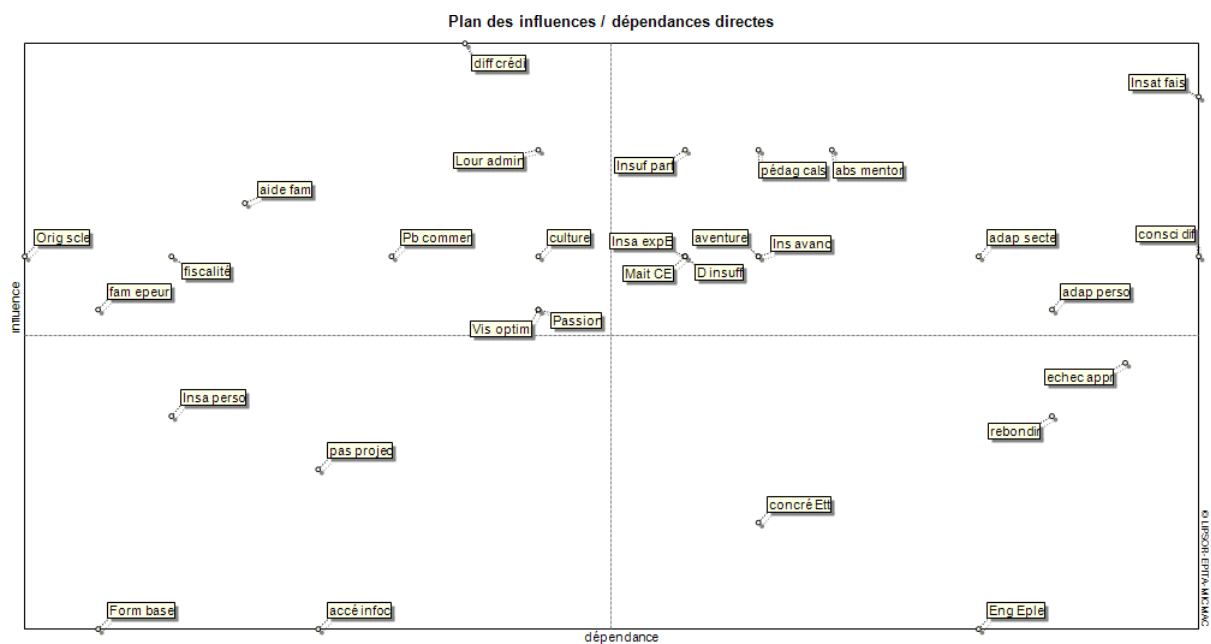
Ce tableau permet de renseigner sur les sommes en ligne et en colonne de la matrice MID

N°	VARIABLE	TOTAL DES LIGNES	TOTAL DES COLONNES
1	Appartenance à une famille d'entrepreneurs	10	3
2	Passionner par l'entrepreneuriat	10	9
3	Aide et soutien du réseau familial	12	5
4	Politique fiscale	11	4
5	Lourdeur des formalités administratives.	13	9
6	Difficultés d'accès aux crédits bancaires.	15	8
7	Insatisfaction de la faisabilité du projet	14	18
8	Croyance à la chance dans la réussite (Vision optimiste,	10	9

N°	VARIABLE	TOTAL DES LIGNES	TOTAL DES COLONNES
	flexible et ouverte)		
9	L'insuffisance de la formation entrepreneuriale (la durée)	11	11
10	Le projet est considéré comme une aventure	11	12
11	Le partage entre théorie et pratique n'est pas suffisant	13	11
12	La formation pépète permet d'avoir des nouvelles informations et d'avoir des contacts	4	6
13	L'absence de l'enseignement par mentorat	13	13
14	Mauvaise projection dans la préparation du projet	7	6
15	Proximité du domaine de formation du domaine d'activité de l'entreprise.	4	3
16	Difficultés de commercialisation	11	7
17	Maitriser les connaissances entrepreneuriales	11	11
18	La méthode d'enseignement d'entrepreneuriat reste classique	13	12
19	Adaptation de l'enseignement de l'entrepreneuriat avec le secteur d'activité du projet	11	15
20	Nécessité d'adaptation entre l'enseignement et la personnalité de l'entrepreneur	10	16
21	L'importance des expériences personnelles et de la culture des entrepreneurs	11	9
22	Insatisfaction de l'expérience entrepreneuriale.	11	11
23	Insatisfaction de l'avancement de processus de lancement du projet.	11	12
24	Insatisfaction personnelle.	8	4
25	Prise en conscience des difficultés possibles surtout la non réalisation des profits	11	18
26	L'ouverture au rebondissement après l'échec	8	16
27	L'échec de passage à l'acte entrepreneurial est de l'apprentissage entrepreneurial	9	17
28	L'importance de l'engagement face à l'aventure entrepreneurial	4	15
29	La non concrétisation est un ensemble de tout	6	12
30	Origine sociale du fondateur.	11	2
	Totaux	304	304

4. Plan des influences / dépendances directes

Ce plan est déterminé à partir de la matrice d'influences directes MID.



Rapport final Micmac cas 2

IV. PRESENTATION DES VARIABLES

1. LISTE DES VARIABLES

1. Financement personnel insuffisant (insuf Pfin)
2. Manque d'acquisition des connaissances et compétences entrepreneuriales (Mque CCE)
3. Manque d'accompagnement spécifique (man acc sp)
4. Pédagogies d'enseignement très théorique (Pédag théo)
5. Présence d'une forte concurrence (Forte conc)
6. Peur de la non durabilité et la continuité (Peur N DC)
7. Doutes et manque de confiance sur la capacité de surmonter les lacunes (Doutes)
8. Présence des barrières à l'entrée (Barr entré)
9. Problèmes de projection dans le développement de projet (Prob deve)
10. Peur de l'idée de l'échec (Peur échec)
11. Peur de la vision des autres en cas d'échec (P Vis autr)
12. Formation entrepreneuriale non praticable sur le terrain (FE inutile)
13. Difficultés d'attirer des clients potentiels (Dif Clt Po)
14. Envie d'apprentissage (Envie appr)
15. Orientation vers l'entrepreneuriat par envie (Envie Enpt)
16. Vision sociale et culturelle (Vis so-cul)
17. Expérience professionnelle générale (Exp profgé)
18. Insatisfaction de L'enseignement de l'entrepreneuriat dans le Programme Pépité (FE Pépité)
19. Décalage entre la théorie et la pratique (Décalage)
20. Déception de l'expérience entrepreneuriale (Décep ExE)
21. Dégradation de la motivation (Dég motiv)

V. LES MATRICES D'ENTREE

1. MATRICE DES INFLUENCES DIRECTES (MID)

La Matrice d'Influences Directes (MID) décrit les relations d'influences directes entre les variables définissant le système.

Les influences sont notées de 0 à 3, avec la possibilité de signaler des influences potentielles :

0 : Pas d'influence

1 : Faible

2 : Moyenne

3 : Forte

P : Potentielle

VI. LES RESULTATS DE L'ETUDE

1. INFLUENCES DIRECTES

1. Caractéristiques de MID

Ce tableau présente le nombre de 0,1,2,3,4 de la matrice et affiche le taux de remplissage calculé en faisant le rapport entre le nombre de valeurs MID différentes de 0 et le nombre total d'éléments de la matrice.

INDICATEUR	VALEUR
Taille de la matrice	21
Nombre d'itérations	2
Nombre de zéros	285
Nombre de un	156
Nombre de deux	0
Nombre de trois	0
Nombre de P	0
Total	156
Taux de remplissage	35,37415%

2. Stabilité à partir de MID

S'il est démontré que toute matrice doit converger vers une stabilité au bout d'un certain nombre d'itérations (généralement 4 ou 5 pour une matrice de taille 30), il est apparu intéressant de pouvoir suivre l'évolution de cette stabilité au cours des multiplications successives. En l'absence de critères mathématiquement établis, il a été choisi de s'appuyer sur le nombre de permutations (tri à bulles) nécessaires à chaque itération pour classer, en influence et en dépendance, l'ensemble des variables de la matrice MID.

ITERATION	INFLUENCE	DEPENDANCE
1	96 %	88 %
2	98 %	99 %

3. Sommes des lignes et colonnes de MID

Ce tableau permet de renseigner sur les sommes en ligne et en colonne de la matrice MID

N°	VARIABLE	TOTAL DES LIGNES	TOTAL DES COLONNES
1	Financement personnel insuffisant	1	1
2	Manque d'acquisition des connaissances et compétences entrepreneuriales	11	7
3	Manque d'accompagnement spécifique	11	7
4	Pédagogies d'enseignement très théorique	9	7
5	Présence d'une forte concurrence	4	2
6	Peur de la non durabilité et la continuité	6	12
7	Doutes et manque de confiance sur la capacité de surmonter les lacunes	8	9
8	Présence des barrières à l'entrée	4	2
9	Problèmes de projection dans le développement de projet	9	7
10	Peur de l'idée de l'échec	9	15
11	Peur de la vision des autres en cas d'échec	7	7
12	Formation entrepreneuriale non praticable sur le terrain	12	4

N°	VARIABLE	TOTAL DES LIGNES	TOTAL DES COLONNES
13	Difficultés d'attirer des clients potentiels	7	7
14	Envie d'apprentissage	3	10
15	Orientation vers l'entrepreneuriat par envie	6	9
16	Vision sociale et culturelle	8	5
17	Expérience professionnelle générale	3	6
18	Insatisfaction de L'enseignement de l'entrepreneuriat dans le Programme Pépite	10	7
19	Décalage entre la théorie et la pratique	11	7
20	Déception de l'expérience entrepreneuriale	7	13
21	Dégradation de la motivation	10	12
	Totaux	156	156

4. Plan des influences / dépendances directes

Ce plan est déterminé à partir de la matrice d'influences directes MID.



Rapport final Micmac cas 2

VII. PRESENTATION DES VARIABLES

1. LISTE DES VARIABLES

22. Financement personnel insuffisant (insuf Pfin)
23. Manque d'acquisition des connaissances et compétences entrepreneuriales (Mque CCE)
24. Manque d'accompagnement spécifique (man acc sp)
25. Pédagogies d'enseignement très théorique (Pédag théo)
26. Présence d'une forte concurrence (Forte conc)
27. Peur de la non durabilité et la continuité (Peur N DC)
28. Doutes et manque de confiance sur la capacité de surmonter les lacunes (Doutes)
29. Présence des barrières à l'entrée (Barr entré)
30. Problèmes de projection dans le développement de projet (Prob deve)
31. Peur de l'idée de l'échec (Peur échec)
32. Peur de la vision des autres en cas d'échec (P Vis autr)
33. Formation entrepreneuriale non praticable sur le terrain (FE inutile)
34. Difficultés d'attirer des clients potentiels (Dif Clt Po)
35. Envie d'apprentissage (Envie appr)
36. Orientation vers l'entrepreneuriat par envie (Envie Enpt)
37. Vision sociale et culturelle (Vis so-cul)
38. Expérience professionnelle générale (Exp profgé)
39. Insatisfaction de L'enseignement de l'entrepreneuriat dans le Programme Pépite (FE Pépite)
40. Décalage entre la théorie et la pratique (Décalage)
41. Déception de l'expérience entrepreneuriale (Décep ExE)
42. Dégradation de la motivation (Dég motiv)

VIII. LES MATRICES D'ENTREE

1. MATRICE DES INFLUENCES DIRECTES (MID)

La Matrice d'Influences Directes (MID) décrit les relations d'influences directes entre les variables définissant le système.

Les influences sont notées de 0 à 3, avec la possibilité de signaler des influences potentielles :

0 : Pas d'influence

1 : Faible

2 : Moyenne

3 : Forte

P : Potentielle

IX LES RESULTATS DE L'ETUDE

1. INFLUENCES DIRECTES

1. Caractéristiques de MID

Ce tableau présente le nombre de 0,1,2,3,4 de la matrice et affiche le taux de remplissage calculé en faisant le rapport entre le nombre de valeurs MID différentes de 0 et le nombre total d'éléments de la matrice.

INDICATEUR	VALEUR
Taille de la matrice	21
Nombre d'itérations	2
Nombre de zéros	285
Nombre de un	156
Nombre de deux	0
Nombre de trois	0
Nombre de P	0
Total	156
Taux de remplissage	35,37415%

2. Stabilité à partir de MID

S'il est démontré que toute matrice doit converger vers une stabilité au bout d'un certain nombre d'itérations (généralement 4 ou 5 pour une matrice de taille 30), il est apparu intéressant de pouvoir suivre l'évolution de cette stabilité au cours des multiplications successives. En l'absence de critères mathématiquement établis, il a été choisi de s'appuyer sur le nombre de permutations (tri à bulles) nécessaires à chaque itération pour classer, en influence et en dépendance, l'ensemble des variables de la matrice MID.

ITERATION	INFLUENCE	DEPENDANCE
1	96 %	88 %
2	98 %	99 %

3. Sommes des lignes et colonnes de MID

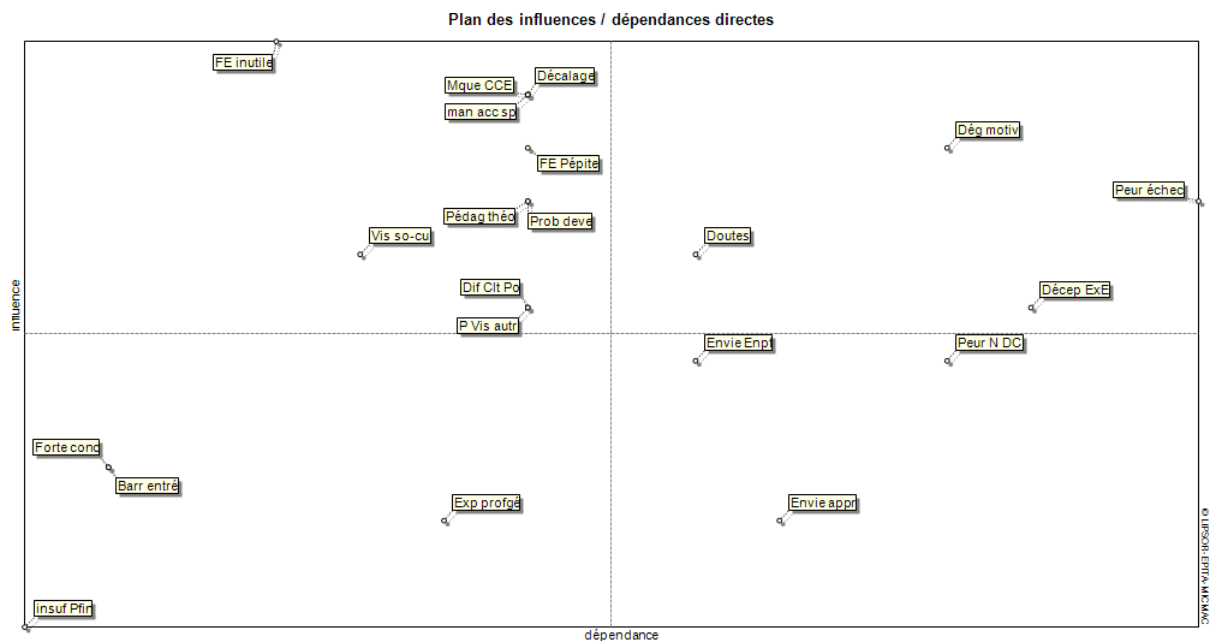
Ce tableau permet de renseigner sur les sommes en ligne et en colonne de la matrice MID

N°	VARIABLE	TOTAL DES LIGNES	TOTAL DES COLONNES
1	Financement personnel insuffisant	1	1
2	Manque d'acquisition des connaissances et compétences entrepreneuriales	11	7
3	Manque d'accompagnement spécifique	11	7
4	Pédagogies d'enseignement très théorique	9	7
5	Présence d'une forte concurrence	4	2
6	Peur de la non durabilité et la continuité	6	12
7	Doutes et manque de confiance sur la capacité de surmonter les lacunes	8	9
8	Présence des barrières à l'entrée	4	2
9	Problèmes de projection dans le développement de projet	9	7
10	Peur de l'idée de l'échec	9	15
11	Peur de la vision des autres en cas d'échec	7	7
12	Formation entrepreneuriale non praticable sur le terrain	12	4

N°	VARIABLE	TOTAL DES LIGNES	TOTAL DES COLONNES
13	Difficultés d'attirer des clients potentiels	7	7
14	Envie d'apprentissage	3	10
15	Orientation vers l'entrepreneuriat par envie	6	9
16	Vision sociale et culturelle	8	5
17	Expérience professionnelle générale	3	6
18	Insatisfaction de L'enseignement de l'entrepreneuriat dans le Programme Pépite	10	7
19	Décalage entre la théorie et la pratique	11	7
20	Déception de l'expérience entrepreneuriale	7	13
21	Dégradation de la motivation	10	12
	Totaux	156	156

4. Plan des influences / dépendances directes

Ce plan est déterminé à partir de la matrice d'influences directes MID.



Rapport final Micmac Cas 4

X PRESENTATION DES VARIABLES

1. LISTE DES VARIABLES

1. Recherche de réalisation d'objectif personnelle (Obje perso)
2. Recherche de la concrétisation d'une ambition personnelle (ambi perso)
3. Satisfaction personnelle (satis pers)
4. L'incontinuité de l'aventure entrepreneuriale (Abandon AE)
5. L'encouragement et le soutien de la famille (sout famil)
6. Secteur très réglementé (Sec réglem)
7. Plan d'action planifié pour plus tard (Planif act)
8. Le cout élevé des produits (Cout élevé)
9. Un prix plus cher que les concurrents (prix cher)
10. Difficultés de commercialisation des produits (diff comle)
11. Problèmes institutionnels (Pb insti)
12. Manque d'accès à l'information (accé info)
13. Vision financière très floue et incomplète (V Fin flou)
14. Utilité de la formation pépite dans la fourniture des informations inaccessibles (utili form)
15. Infaisabilité de projet (Infai Proj)
16. La formation est un moyen d'aide dans la construction de projet (F moy aide)
17. La formation entrepreneuriale de Pépite donne un coup de pousse (c pousse)
18. Durée de la formation Pépite est courte (D for insu)
19. Estimation d'une rentabilité très décalée (Rentabili)
20. Personnalité top pragmatique (Pers pragr)
21. Pas d'importance des moyens (pas d'imp)
22. Besoin d'être rassuré (B rassuré)
23. Travail en parallèle de préparation de mon projet (travail)
24. Attendre le bon moment pour réaliser mon objectif (bon moment)

XI. LES MATRICES D'ENTREE

1. MATRICE DES INFLUENCES DIRECTES (MID)

La Matrice d'Influences Directes (MID) décrit les relations d'influences directes entre les variables définissant le système.

Les influences sont notées de 0 à 3, avec la possibilité de signaler des influences potentielles :

- 0 : Pas d'influence
- 1 : Faible
- 2 : Moyenne
- 3 : Forte
- P : Potentielle

XII. LES RESULTATS DE L'ETUDE

1. INFLUENCES DIRECTES

1. Caractéristiques de MID

Ce tableau présente le nombre de 0,1,2,3,4 de la matrice et affiche le taux de remplissage calculé en faisant le rapport entre le nombre de valeurs MID différentes de 0 et le nombre total d'éléments de la matrice.

INDICATEUR	VALEUR
Taille de la matrice	24
Nombre d'itérations	2
Nombre de zéros	451
Nombre de un	125
Nombre de deux	0
Nombre de trois	0
Nombre de P	0
Total	125
Taux de remplissage	21,70139%

Stabilité à partir de MID

S'il est démontré que toute matrice doit converger vers une stabilité au bout d'un certain nombre d'itérations (généralement 4 ou 5 pour une matrice de taille 30), il est apparu intéressant de pouvoir suivre l'évolution de cette stabilité au cours des multiplications successives. En l'absence de critères mathématiquement établis, il a été choisi de s'appuyer sur le nombre de permutations (tri à bulles) nécessaires à chaque itération pour classer, en influence et en dépendance, l'ensemble des variables de la matrice MID.

ITERATION	INFLUENCE	DEPENDANCE
1	91 %	99 %
2	94 %	98 %

2. Sommes des lignes et colonnes de MID

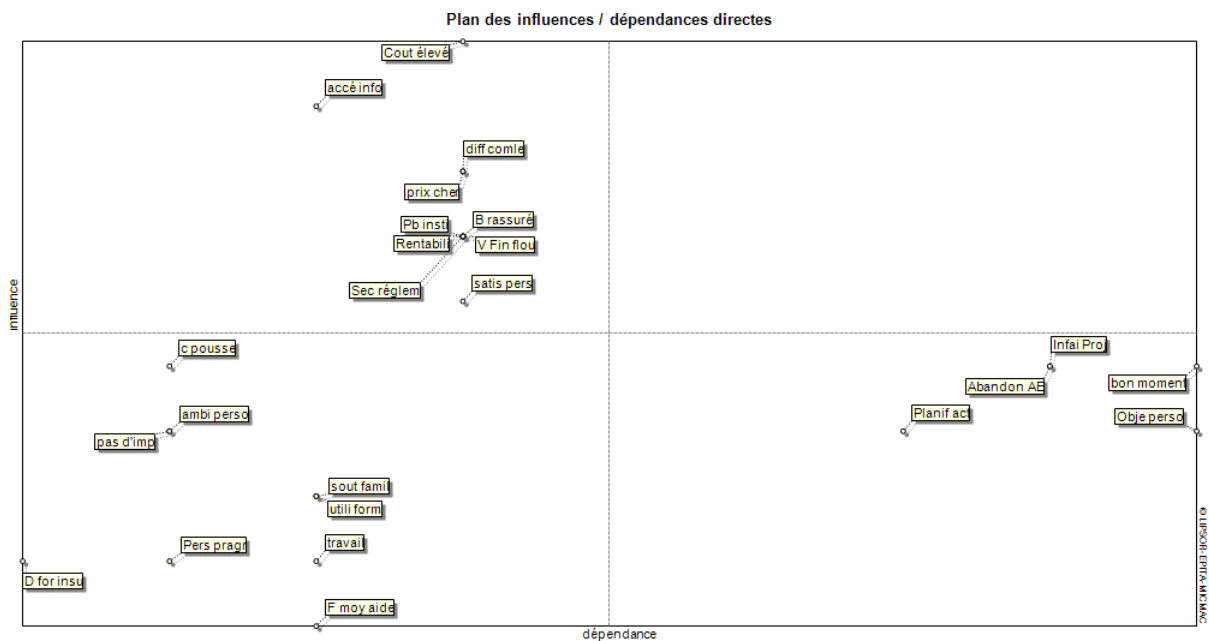
Ce tableau permet de renseigner sur les sommes en ligne et en colonne de la matrice MID

N°	VARIABLE	TOTAL DES LIGNES	TOTAL DES COLONNES
1	Recherche de réalisation d'objectif personnelle	4	10
2	Recherche de la concrétisation d'une ambition personnelle	4	3
3	Satisfaction personnelle	6	5
4	L'incontinuité de l'aventure entrepreneuriale	5	9
5	L'encouragement et le soutien de la famille	3	4
6	Secteur très réglementé	7	5
7	Plan d'action planifié pour plus tard	4	8
8	Le coût élevé des produits	10	5
9	Un prix plus cher que les concurrents	8	5
10	Difficultés de commercialisation des produits	8	5
11	Problèmes institutionnels	7	5
12	Manque d'accès à l'information	9	4

N°	VARIABLE	TOTAL DES LIGNES	TOTAL DES COLONNES
13	Vision financière très floue et incomplète	7	5
14	Utilité de la formation pépite dans la fourniture des informations inaccessibles	3	4
15	Infaisabilité de projet	5	9
16	La formation est un moyen d'aide dans la construction de projet	1	4
17	La formation entrepreneuriale de Pépite donne un coup de pousse	5	3
18	Durée de la formation Pépite est courte	2	2
19	Estimation d'une rentabilité très décalée	7	5
20	Personnalité top pragmatique	2	3
21	Pas d'importance des moyens	4	3
22	Besoin d'être rassuré	7	5
23	Travail en parallèle de préparation de mon projet	2	4
24	Attendre le bon moment pour réaliser mon objectif	5	10
	Totaux	125	125

3. Plan des influences / dépendances directes

Ce plan est déterminé à partir de la matrice d'influences directes MID.



Rapport final Micmac Cas 5

XIII. PRESENTATION DES VARIABLES

1. LISTE DES VARIABLES

1. Enseignement de l'entrepreneuriat très théorique (EE Théorie)
2. Sous-estimation de temps nécessaire pour les étapes du travail (S estim te)
3. Rémunération décalée aux efforts fournis (Rémun)
4. Présence d'une réglementation stricte et forte (diff règle)
5. Un marché fermé (barr entré)
6. Formation de base est très différentes de domaine de projet (form base)
7. Formation entrepreneuriale proposée par Pépite manque de personnalisation (Pas person)
8. Manque de coaching (Mq coch)
9. Manques d'informations comptables et financières pour gérer le projet (M info CF)
10. Doute sur la continuité de l'aventure entrepreneuriale (Abandon AE)
11. Manque des connaissances et compétences entrepreneuriales (Manq CCE)
12. Durée de la formation pépite très insuffisante (Durée insu)
13. Manque des méthodes pédagogiques (Manq Mpéda)
14. Non maîtrise de la mise en place des étapes de lancement de projet (N mait eta)
15. Lancement dans l'aventure avec une intention entrepreneuriale élevée (IE élevée)
16. Soutien familial (Sou Famil)
17. Absence des ressources de financement (Abs Rce Fi)
18. Idée de projet non bien développée, non bien élaborée (Maq dév él)
19. Insatisfaction de la FE (Insatisfac)
20. Pression psychologique (Press psy)
21. Non utilité de la formation entrepreneuriale sur le terrain (Unitili EE)
22. Manque de confiance en soi (Mq confian)
23. Manque d'une vision méthodique (Maq Vis mé)
24. L'importance d'un minimum de stabilité financière (Mini StabF)
25. Sentiment de désespoir (désespoir)
26. Manque des connaissances pour l'élaboration du business plan (Diff BuisP)
27. Intention de rebondir (Int Rebond)

XIV. LES MATRICES D'ENTREE

1. MATRICE DES INFLUENCES DIRECTES (MID)

La Matrice d'Influences Directes (MID) décrit les relations d'influences directes entre les variables définissant le système.

Les influences sont notées de 0 à 3, avec la possibilité de signaler des influences potentielles :

0 : Pas d'influence

1 : Faible

2 : Moyenne

3 : Forte

P : Potentielle

XV. LES RESULTATS DE L'ETUDE

1. INFLUENCES DIRECTES

1. Caractéristiques de MID

Ce tableau présente le nombre de 0,1,2,3,4 de la matrice et affiche le taux de remplissage calculé en faisant le rapport entre le nombre de valeurs MID différentes de 0 et le nombre total d'éléments de la matrice.

INDICATEUR	VALEUR
Taille de la matrice	27
Nombre d'itérations	2
Nombre de zéros	520
Nombre de un	209
Nombre de deux	0
Nombre de trois	0
Nombre de P	0
Total	209
Taux de remplissage	28,66941%

2. Stabilité à partir de MID

S'il est démontré que toute matrice doit converger vers une stabilité au bout d'un certain nombre d'itérations (généralement 4 ou 5 pour une matrice de taille 30), il est apparu intéressant de pouvoir suivre l'évolution de cette stabilité au cours des multiplications successives. En l'absence de critères mathématiquement établis, il a été choisi de s'appuyer sur le nombre de permutations (tri à bulles) nécessaires à chaque itération pour classer, en influence et en dépendance, l'ensemble des variables de la matrice MID.

ITERATION	INFLUENCE	DEPENDANCE
1	92 %	97 %
2	99 %	99 %

3. Sommes des lignes et colonnes de MID

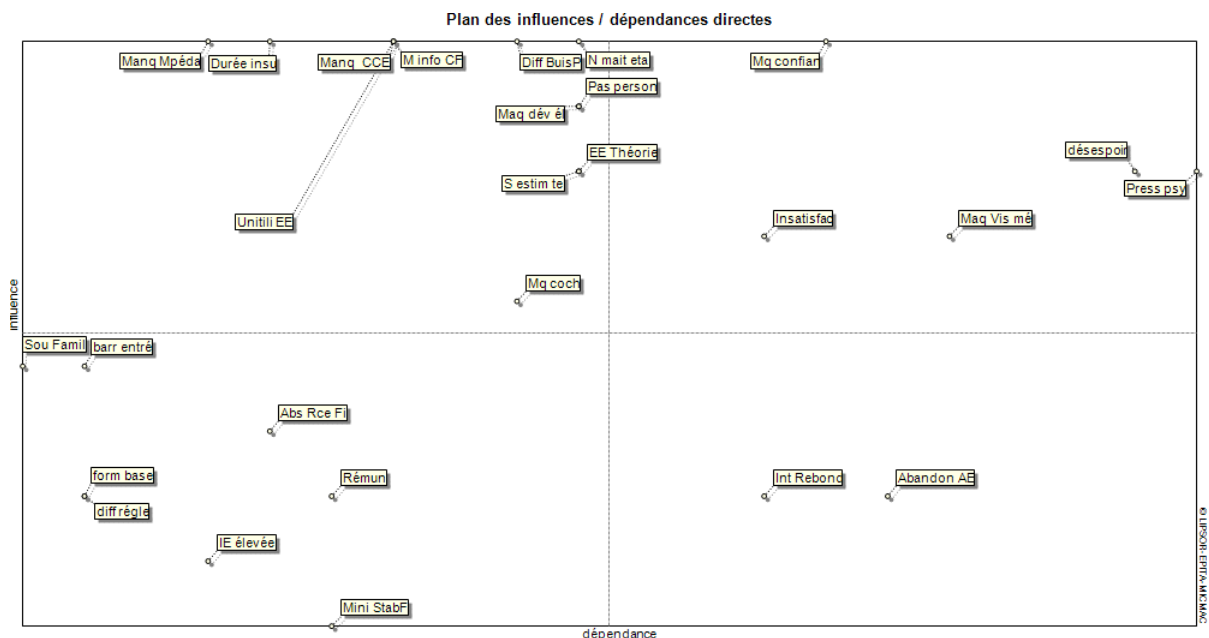
Ce tableau permet de renseigner sur les sommes en ligne et en colonne de la matrice MID

N°	VARIABLE	TOTAL DES LIGNES	TOTAL DES COLONNES
1	Enseignement de l'entrepreneuriat très théorique	9	9
2	Sous-estimation de temps nécessaire pour les étapes du travail	9	9
3	Rémunération décalée aux efforts fournis	4	5
4	Présence d'une réglementation stricte et forte	4	1
5	Un marché fermé	6	1
6	Formation de base est très différentes de domaine de projet	4	1
7	Formation entrepreneuriale proposée par Pépite manque de personnalisation	10	9
8	Manque de coaching	7	8
9	Manques d'informations comptables et financières pour gérer le projet	11	6
10	Doute sur la continuité de l'aventure entrepreneuriale	4	14

N°	VARIABLE	TOTAL DES LIGNES	TOTAL DES COLONNES
11	Manque des connaissances et compétences entrepreneuriales	11	6
12	Durée de la formation pépite très insuffisante	11	4
13	Manque des méthodes pédagogiques	11	3
14	Non maîtrise de la mise en place des étapes de lancement de projet	11	9
15	lancement dans l'aventure avec une intention entrepreneuriale élevée	3	3
16	Soutien familial	6	0
17	Absence des ressources de financement	5	4
18	Idée de projet non bien développée, non bien élaborée	10	9
19	Insatisfaction de la FE	8	12
20	Pression psychologique	9	19
21	Non utilité de la formation entrepreneuriale sur le terrain	11	6
22	Manque de confiance en soi	11	13
23	Manque d'une vision méthodique	8	15
24	L'importance d'un minimum de stabilité financière	2	5
25	Sentiment de désespoir	9	18
26	Manque des connaissances pour l'élaboration du business plan	11	8
27	Intention de rebondir	4	12
	Totaux	209	209

4. Plan des influences / dépendances directes

Ce plan est déterminé à partir de la matrice d'influences directes MID.



Rapport final Micmac Cas 6

PRESENTATION DES VARIABLES

2. LISTE DES VARIABLES

1. La formation de base de l'étudiant-entrepreneur (Form base)
2. Accompagnement faible pour le démarrage de projet (faib accom)
3. Objectif de faire un projet dans l'écosystème de la santé (Proj écosy)
4. Recherche de satisfaire des envies personnelles (satis pers)
5. Obstacles réglementaires (Obs réglem)
6. Pas d'expérience professionnelle dans le domaine de projet (expé pro)
7. Difficultés d'accès aux ressources de financements bancaires (Diff fina)
8. Absence d'apport financier personnel (Abs appo f)
9. Manque des connaissances et compétences entrepreneuriales (Manq CCE)
10. Insuffisance de la formation proposée (Inssuf FE)
11. Absence de personnalisation de la formation au projet (Abs pers F)
12. Peur de l'échec (Peur échec)
13. Lourdeurs administratives (lourd admi)
14. Recherche des réalisations des profits intéressants (Réali prof)
15. Sous-estimations des procédures et des ressources (sous-estim)
16. Besoin d'une situation financière plus stable (bes stabF)
17. L'orientation vers la recherche d'un poste salarial mieux rémunéré (rech salar)
18. Encouragement de l'entourage (Encouragem)
19. Situation de l'entrepreneur avant de se lancer dans l'aventure entrepreneuriale (Situ AAVE)
20. Insatisfaction de l'expérience entrepreneuriale (Insat ExpE)
21. Envie d'abandonner la procédure de lancement de projet (Envie abon)
22. Obstacles de démarchage (Démarchage)
23. Difficultés d'accès aux réseaux (Dif réseaux)
24. Intention de rebondir (Int rebond)

XVI. LES MATRICES D'ENTREE

1. MATRICE DES INFLUENCES DIRECTES (MID)

La Matrice d'Influences Directes (MID) décrit les relations d'influences directes entre les variables définissant le système.

Les influences sont notées de 0 à 3, avec la possibilité de signaler des influences potentielles :

0 : Pas d'influence

1 : Faible

2 : Moyenne

3 : Forte

P : Potentielle

XVII. LES RESULTATS DE L'ETUDE

1. INFLUENCES DIRECTES

1. Caractéristiques de MID

Ce tableau présente le nombre de 0,1,2,3,4 de la matrice et affiche le taux de remplissage calculé en faisant le rapport entre le nombre de valeurs MID différentes de 0 et le nombre total d'éléments de la matrice.

INDICATEUR	VALEUR
Taille de la matrice	24
Nombre d'itérations	2
Nombre de zéros	428
Nombre de un	148
Nombre de deux	0
Nombre de trois	0
Nombre de P	0
Total	148
Taux de remplissage	25,69444%

2. Stabilité à partir de MID

S'il est démontré que toute matrice doit converger vers une stabilité au bout d'un certain nombre d'itérations (généralement 4 ou 5 pour une matrice de taille 30), il est apparu intéressant de pouvoir suivre l'évolution de cette stabilité au cours des multiplications successives. En l'absence de critères mathématiquement établis, il a été choisi de s'appuyer sur le nombre de permutations (tri à bulles) nécessaires à chaque itération pour classer, en influence et en dépendance, l'ensemble des variables de la matrice MID.

ITERATION	INFLUENCE	DEPENDANCE
1	92 %	81 %
2	100 %	100 %

3. Sommes des lignes et colonnes de MID

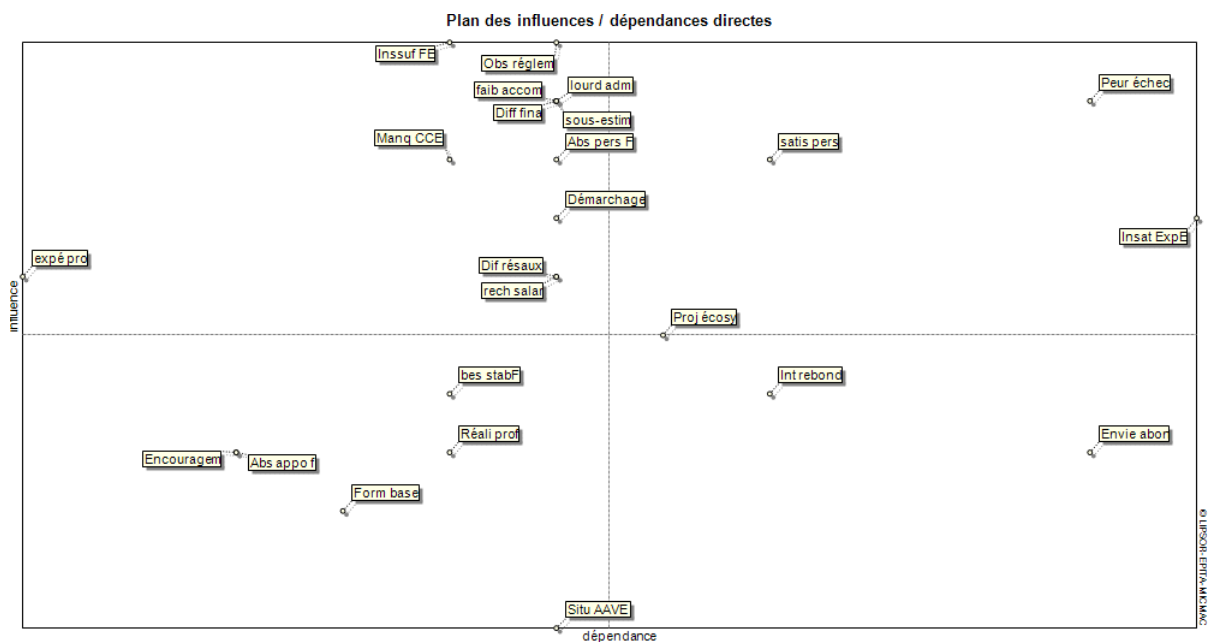
Ce tableau permet de renseigner sur les sommes en ligne et en colonne de la matrice MID

N°	VARIABLE	TOTAL DES LIGNES	TOTAL DES COLONNES
1	La formation de base de l'étudiant-entrepreneur	2	4
2	Accompagnent faible pour le démarrage de projet	9	6
3	Objectif de faire un projet dans l'écosystème de la santé	5	7
4	Recherche de satisfaire des envies personnelles	8	8
5	Obstacles réglementaires	10	6
6	Pas d'expérience professionnelle dans le domaine de projet	6	1
7	Difficultés d'accès aux ressources de financements bancaires	9	6
8	absence d'apport financier personnel	3	3
9	Manque des connaissances et compétences entrepreneuriales	8	5
10	Insuffisance de la formation proposée	10	5
11	Absence de personnalisation de la formation au projet	8	6

N°	VARIABLE	TOTAL DES LIGNES	TOTAL DES COLONNES
12	Peur de l'échec	9	11
13	Lourdeurs administratives	9	6
14	recherche des réalisations des profits intéressants	3	5
15	Sous-estimations des procédures et des ressources	9	6
16	Besoin d'une situation financière plus stable	4	5
17	L'orientation vers la recherche d'un poste salarial mieux rémunéré	6	6
18	Encouragement de l'entourage	3	3
19	Situation de l'entrepreneur avant de se lancer dans l'aventure entrepreneuriale	0	6
20	Insatisfaction de l'expérience entrepreneuriale	7	12
21	Envie d'abandonner la procédure de lancement de projet	3	11
22	Obstacles de démarchage	7	6
23	Difficultés d'accès aux réseaux	6	6
24	Intention de rebondir	4	8
	Totaux	148	148

4. Plan des influences / dépendances directes

Ce plan est déterminé à partir de la matrice d'influences directes MID.



Rapport final Micmac CAS 7

XVIII. PRESENTATION DES VARIABLES

1. LISTE DES VARIABLES

1. Temps limité consacré à la finalisation des études (temps étud)
2. Soutien de la famille (S. famille)
3. Réseau social du fondateur (Ré. Social)
4. Pression psychologique (Pression)
5. Pas d'expérience professionnelle (Exp.Prof)
6. Multiplications des procédures administratives à respecter (Lourd admi)
7. Un domaine strictement règlementé (reglementa)
8. Insatisfaction de la maîtrise des outils de la gestion (Insatis FE)
9. Manque de confiance dans l'enseignement de l'entrepreneuriat (Mq C EE)
10. Absence des barrières de financement de projet (Finan)
11. Présence de soutien financier de la famille (le père) (S Fin Fam)
12. Recherche de la satisfaction un objectif personnel (Satis.pers)
13. Priorité finaliser les études (Priorité E)
14. Formation académique de base (form base)
15. Peur de l'originalité du projet (Pas de ris)
16. Formation entrepreneurial basique (FE Basique)
17. Se relancer dans l'entrepreneuriat après finalisation des études (Relance)
18. Vision ambitieuse (Ambitieuse)
19. Recherche d'indépendance familial (Indé famil)
20. Manque de résistance au stress (Stress)
21. Hésitation (Hésitation)
22. Refus d'avoir des associés (Refus Avas)
23. Peur d'échouer les études (Peur étude)
24. Déception de l'expérience entrepreneuriale (Décepti EE)
25. Abandonner temporairement la concrétisation de projet entrepreneurial (Abandon AE)

XIX. LES MATRICES D'ENTREE

1. MATRICE DES INFLUENCES DIRECTES (MID)

La Matrice d'Influences Directes (MID) décrit les relations d'influences directes entre les variables définissant le système.

Les influences sont notées de 0 à 3, avec la possibilité de signaler des influences potentielles :

0 : Pas d'influence

1 : Faible

2 : Moyenne

3 : Forte

P : Potentielle

XX. LES RESULTATS DE L'ETUDE

1. INFLUENCES DIRECTES

1. Caractéristiques de MID

Ce tableau présente le nombre de 0,1,2,3,4 de la matrice et affiche le taux de remplissage calculé en faisant le rapport entre le nombre de valeurs MID différentes de 0 et le nombre total d'éléments de la matrice.

INDICATEUR	VALEUR
Taille de la matrice	25
Nombre d'itérations	2
Nombre de zéros	435
Nombre de un	190
Nombre de deux	0
Nombre de trois	0
Nombre de P	0
Total	190
Taux de remplissage	30,4%

2. Stabilité à partir de MID

S'il est démontré que toute matrice doit converger vers une stabilité au bout d'un certain nombre d'itérations (généralement 4 ou 5 pour une matrice de taille 30), il est apparu intéressant de pouvoir suivre l'évolution de cette stabilité au cours des multiplications successives. En l'absence de critères mathématiquement établis, il a été choisi de s'appuyer sur le nombre de permutations (tri à bulles) nécessaires à chaque itération pour classer, en influence et en dépendance, l'ensemble des variables de la matrice MID.

ITERATION	INFLUENCE	DEPENDANCE
1	87 %	97 %
2	100 %	100 %

3. Sommes des lignes et colonnes de MID

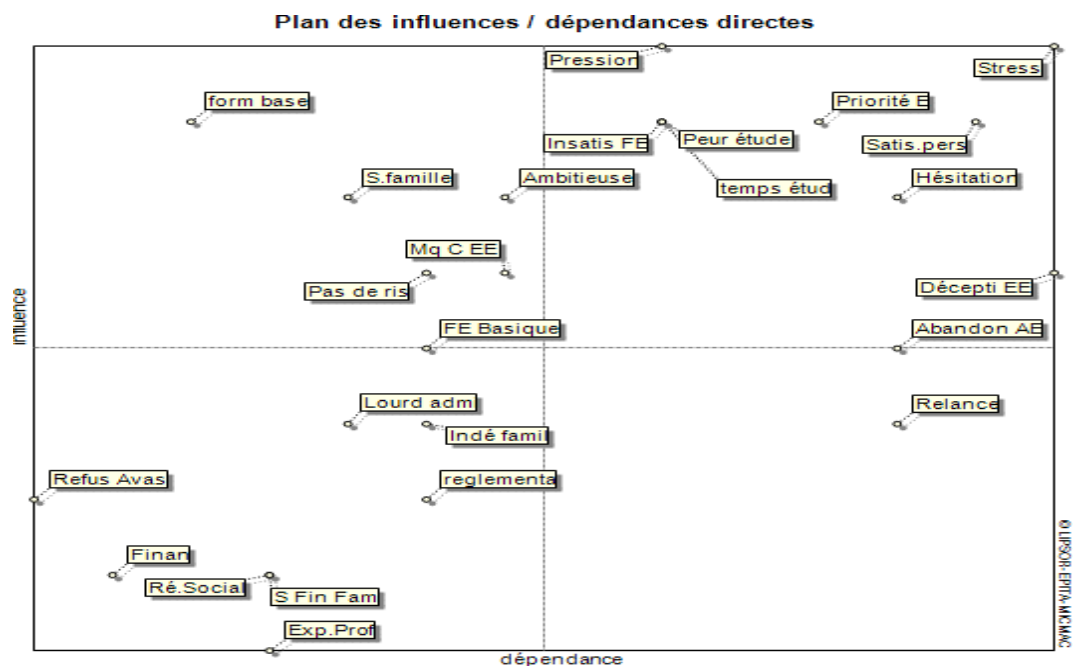
Ce tableau permet de renseigner sur les sommes en ligne et en colonne de la matrice MID

N°	VARIABLE	TOTAL DES LIGNES	TOTAL DES COLONNES
1	Temps limité consacré à la finalisation des études	10	9
2	Soutien de la famille	9	5
3	Réseau social du fondateur	4	4
4	Pression psychologique	11	9
5	Pas d'expérience professionnelle	3	4
6	Multiplications des procédures administratifs à respecter	6	5
7	Un domaine strictement règlementé	5	6
8	Insatisfaction de la maîtrise des outils de la gestion	10	9
9	Manque de confiance dans l'enseignement de l'entrepreneuriat	8	7
10	Absence des barrières de financement de projet	4	2
11	Présence de soutien financier de la famille (le père)	4	4

N°	VARIABLE	TOTAL DES LIGNES	TOTAL DES COLONNES
12	Recherche de la satisfaction un objectif personnel	10	13
13	Priorité finaliser les études	10	11
14	Formation académique de base	10	3
15	Peur de l'originalité du projet	8	6
16	Formation entrepreneurial basique	7	6
17	Se relancer dans l'entrepreneuriat après finalisation des études	6	12
18	Vision ambitieuse	9	7
19	Recherche d'indépendance familial	6	6
20	Manque de résistance au stress	11	14
21	Hésitation	9	12
22	Refus d'avoir des associés	5	1
23	Peur d'échouer les études	10	9
24	Déception de l'expérience entrepreneuriale	8	14
25	Abandonner temporairement la concrétisation de projet entrepreneurial	7	12
	Totaux	190	190

4. Plan des influences / dépendances directes

Ce plan est déterminé à partir de la matrice d'influences directes MID.





Quatre entrepreneurs sur dix étaient salariés avant la création de leur entreprise

Insee Première • n° 1922 • Septembre 2022



En 2018, si on regroupe les créateurs d'entreprise en sept profils types, le plus fréquent est celui des anciens salariés, motivés par le désir d'indépendance. Certains créateurs s'engagent aussi dans l'entrepreneuriat après une période de précarité ou après s'être éloignés durablement du marché du travail, dans le but d'assurer leur propre emploi. Les entrepreneurs chevronnés, qui n'en sont pas à leur première création d'entreprise, fondent une société et investissent plus de moyens au démarrage de leur activité. Ceux qui sont à la recherche d'un complément de revenu profitent généralement du régime du micro-entrepreneur qui simplifie les formalités administratives. C'est l'optique de salariés souhaitant diversifier leur activité tout en conservant leur poste, mais également de jeunes retraités et surtout d'étudiants, de plus en plus nombreux.

En 2018, 749 000 **entreprises** ont été **créées** dans le secteur marchand non agricole. Parmi celles créées au premier semestre (51 %), les trois quarts étaient effectivement en activité en novembre 2018, qu'il s'agisse de **micro-entrepreneurs**, d'entreprises individuelles classiques ou de sociétés. Elles délimitent le champ de cette étude.

Si l'on définit un créateur-type d'entreprise comme une personne fictive qui possède les caractéristiques les plus fréquemment observées parmi l'ensemble des créateurs

ayant démarré leur activité en 2018, il s'agit d'un homme (65 % des créateurs) de moins de 40 ans (56 %). Sans expérience dans l'entrepreneuriat (72 %). Il était, juste avant la création de son entreprise, salarié du secteur privé ou de la fonction publique (38 %). L'activité de sa nouvelle entreprise est devenue sa seule activité professionnelle rémunérée (74 %) et correspond au métier qu'il a exercé le plus longtemps (56 %).

Au-delà de ce portrait-type, les créateurs d'entreprise 2018 ont des profils très

variés, qu'il est possible de regrouper en sept grandes catégories au moyen d'une méthode statistique de classification

► **méthode.**

Du salariat à l'entrepreneuriat classique pour être son propre patron

Le profil le plus fréquent est celui des « anciens salariés créateurs d'une entreprise classique », qui rassemble un quart des créateurs ► **figure 1.**

► 1. Caractéristiques principales des sept profils de créateurs d'entreprise en 2018

	Anciens salariés créateurs d'une entreprise classique	Entrepreneurs avertis créateurs de société	Seniors expérimentés	Anciens travailleurs précaires	Créateurs éloignés de l'emploi	Micro- entrepreneurs en activité de complément	Étudiants et jeunes diplômés	Ensemble
	25	15	6	17	13	16	8	100
Répartition parmi les créateurs								
Type d'entreprise créée								
Micro-entrepreneur en activité de complément	5	4	39	8	5	81	44	22
Micro-entrepreneur en activité principale	24	9	23	49	73	6	28	30
Entreprise individuelle hors micro-entrepreneur	23	7	4	4	3	1	21	10
Société	48	80	34	39	19	12	7	38
Ensemble	100	100	100	100	100	100	100	100
Activité professionnelle avant la création								
Indépendant ou à son compte	3	54	15	2	3	1	2	11
Chef d'entreprise salarié, PDG	1	35	12	0	1	1	0	6
Agent de la fonction publique	8	0	4	1	1	12	1	5
Salarié du secteur privé	65	8	17	22	10	59	6	33
Intérimaire, en CDD, intermittent	2	0	1	12	3	8	0	4
Au chômage depuis moins d'un an	6	1	2	50	12	10	0	14
Au chômage depuis un an ou plus	10	1	6	7	42	6	0	10
Étudiant ou scolaire	0	0	0	2	0	0	91	8
Sans activité professionnelle	5	1	4	4	28	3	0	6
Retraité	0	0	39	0	0	0	0	3
Ensemble	100	100	100	100	100	100	100	100

Lecture : 39 % des entrepreneurs du profil « seniors expérimentés » sont micro-entrepreneurs en activité de complément. Ce profil représente 6 % des créateurs 2018.

Champ : France, créateurs d'entreprise au premier semestre 2018 dans le secteur marchand non agricole, ayant démarré leur activité en novembre 2018.

Source : Insee, dispositif Sine, enquêtes Sine et Micro-entrepreneurs 2018, première interrogation.

Comme son nom l'indique, dans ce profil, les anciens salariés du secteur privé ou de la fonction publique sont surreprésentés (73 % des créateurs de ce profil, contre 38 % pour l'ensemble des créateurs). Ils ont majoritairement entre 30 et 50 ans (82 %) et n'ont pas conservé d'autre activité rémunérée après la création. Motivés en premier lieu par le désir d'indépendance (52 %), ils créent pour la première fois une entreprise (84 %). Pour ce faire, ils ont opté pour une forme d'entreprise dite « classique » : une société (48 %) ou une entreprise individuelle qui ne relève pas du régime du micro-entrepreneur (23 %). L'investissement au démarrage est plus élevé que dans l'ensemble des créations : 52 % ont investi au moins 4 000 euros, contre 38 % dans l'ensemble des créateurs ► **figure 2**. Plus expérimentés que l'ensemble des créateurs, 62 % ont plus de trois ans d'expérience dans leur métier ► **figure 3**. Les activités de la construction (16 %) et de la santé (12 %) sont surreprésentées dans ce profil.

S'appuyer sur son expérience antérieure pour créer une société

Avec la plus grande expérience dans l'entrepreneuriat (89 % étaient indépendants ou chefs d'entreprise avant la création), le profil « entrepreneurs avertis créateurs de société » (15 % des créateurs) est le moins féminisé (20 % de femmes). 80 % de ces entrepreneurs ont créé une société, soit deux fois plus que dans l'ensemble des créations. C'est le profil avec l'investissement le plus élevé : 37 % ont investi 16 000 euros ou plus, contre 19 % dans l'ensemble des créateurs. Plus des trois quarts de ces entrepreneurs avertis avaient déjà créé une entreprise auparavant, 30 % en avaient même créé plusieurs. En plus du désir d'indépendance (44 %), ces créateurs ont fondé une nouvelle entité dans le but de relever de nouveaux défis (39 %). 19 % espèrent aussi augmenter leurs revenus et 18 % ont saisi une opportunité.

Rester actif en fin de carrière

Au sein du profil « seniors expérimentés » (6 % des créateurs), 93 % des créateurs d'entreprise ont au moins 60 ans. 39 % étaient retraités juste avant de créer leur entreprise, 27 % étaient déjà indépendants ou chefs d'entreprise auparavant et seulement 17 % salariés du secteur privé. La moitié a plus de dix ans d'expérience dans l'activité qu'ils ont créée, soit deux fois plus que dans l'ensemble des créateurs. Peu nombreux à avoir perçu une aide financière (15 %, contre 45 % dans l'ensemble), 43 % n'ont rien investi (29 % dans l'ensemble). Ils ont choisi d'être micro-entrepreneurs dans six cas sur dix.

Cependant, un tiers a fondé une société. Parmi les raisons avancées pour créer leur entreprise, 27 % souhaitent un complément de revenu, 26 % désirent maintenir une activité intellectuelle et 19 % assurer leur propre emploi. Leur clientèle est plus souvent constituée d'entreprises (49 % comparé à 36 %) et l'activité de conseil de gestion est surreprésentée dans ce profil.

Créer une entreprise pour sortir de la précarité

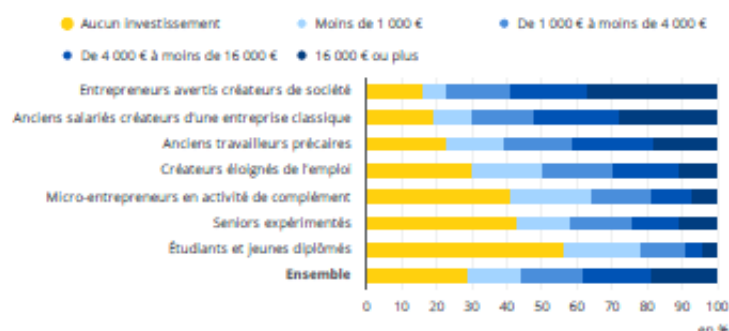
Le profil des « anciens travailleurs précaires » (17 % des créateurs) est constitué à 62 % de personnes au chômage depuis moins d'un an ou qui étaient en contrat court ; c'est 3,5 fois plus que dans l'ensemble des créateurs. Sans autre activité rémunérée (93 %), ils sont plus jeunes que l'ensemble des créateurs : les trois quarts ont moins de 40 ans. Ils bénéficient plus souvent

d'aides financières : 61 % percevaient des prestations sociales avant la création et en perçoivent encore au cours des premiers mois d'activité (contre 31 % pour l'ensemble des créateurs). 72 % ont bénéficié d'un dispositif d'aide à la création d'entreprise (contre 46 %). Ils sont plus présents que la moyenne dans le secteur de la construction (17 %, contre 13 % dans l'ensemble). 57 % ont choisi d'exercer sous le régime du micro-entrepreneur et 39 % ont créé une société.

Revenir à l'emploi par la création d'une entreprise

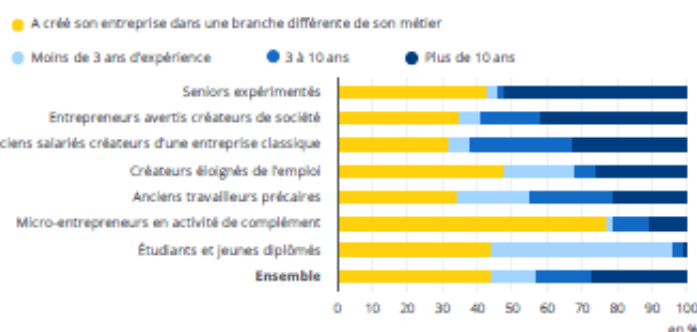
Le profil des « créateurs éloignés de l'emploi » représente 13 % des créateurs. Il se distingue du profil des « anciens travailleurs précaires » par plusieurs aspects : plus âgé, moins diplômé, au chômage depuis plus longtemps ou sans activité professionnelle et un

► 2. Investissement au démarrage de l'activité par profil de créateur d'entreprise



Lecture : 30 % des créateurs du profil « créateurs éloignés de l'emploi » n'ont rien investi au démarrage de leur activité.
Champ : France, créateurs d'entreprise au premier semestre 2018 dans le secteur marchand non agricole, ayant démarré leur activité en novembre 2018.
Source : Insee, dispositif Sine, enquêtes Sine et Micro-entrepreneurs 2018, première interrogation.

► 3. Expérience professionnelle dans l'activité créée par profil de créateur d'entreprise



Lecture : 52 % des créateurs du profil « seniors expérimentés » ont plus de 10 ans d'expérience dans le domaine de l'entreprise créée.
Champ : France, créateurs d'entreprise au premier semestre 2018 dans le secteur marchand non agricole, ayant démarré leur activité en novembre 2018.
Source : Insee, dispositif Sine, enquêtes Sine et Micro-entrepreneurs 2018, première interrogation.

type d'entreprise différent. La moitié des créateurs de ce profil a un niveau de diplôme inférieur au baccalauréat comparé à un quart des créateurs du profil « anciens travailleurs précaires ». 54 % étaient au chômage avant la création, dont 42 % depuis plus d'un an, et 28 % n'avaient pas d'activité professionnelle (6 % parmi l'ensemble des créateurs). Les trois quarts exercent en activité principale sous le régime du micro-entrepreneur soit 2,5 fois plus que parmi l'ensemble des créateurs. La quasi-totalité n'a pas d'autre activité rémunérée (97 %). Leur clientèle est plus souvent constituée de particuliers (75 %, contre 60 % pour l'ensemble des créateurs). Ils ont principalement choisi l'entrepreneuriat dans le but de créer leur propre emploi (57 %). Comme dans le profil des « anciens travailleurs précaires », les « créateurs éloignés de l'emploi » bénéficient plus souvent que les autres d'une aide financière : 62 % perçoivent encore des prestations sociales quelques mois après le démarrage de leur activité, et 65 % ont eu recours à un dispositif d'aide à la création d'entreprise.

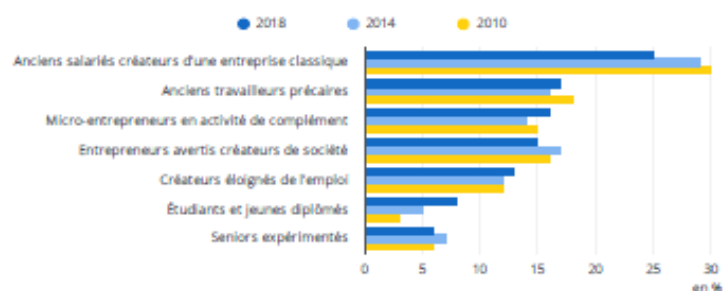
Exercer une activité de complément, différente de son métier

Le profil « micro-entrepreneurs en activité de complément » comprend 16 % des créateurs d'entreprise. 87 % d'entre eux ont choisi d'exercer sous le régime du micro-entrepreneur. Les trois quarts développent une activité différente de celle de leur métier principal. La moitié ont été motivés à créer leur entreprise pour percevoir un complément de revenu. Généralement salariés avant de lancer leur entreprise (71 %), la majorité (53 %) travaillent à temps complet dans une autre structure. Seuls 18 % n'ont pas d'autre activité en parallèle. Avec 43 % de femmes contre 35 % dans l'ensemble des créateurs, c'est le profil le plus féminisé.

Des étudiants entrepreneurs, utilisateurs des plateformes numériques de mise en relation

Le profil « étudiants et jeunes diplômés » (8 % des créateurs) est constitué à 91 % d'étudiants avant la création. Plus diplômés que l'ensemble des créateurs, 58 % ont au moins un diplôme de deuxième cycle. Les diplômés au plus du baccalauréat y sont aussi plus fréquents (28 %). Les trois quarts ont opté pour le régime du micro-entrepreneur. Un cinquième a fondé une entreprise individuelle, notamment dans le secteur médical, soit deux fois plus que parmi l'ensemble des créateurs. Le recours aux plateformes numériques de mise en relation est trois fois plus important pour les créateurs de ce profil que pour les autres : 38 % les utilisent dans leur activité

► 4. Répartition par profil des créateurs d'entreprise des cohortes 2010, 2014 et 2018



Lecture : en 2018, le profil « anciens salariés créateurs d'une entreprise classique » représente 25 % des créateurs ayant démarré leur activité dans l'année. En 2014, il en représentait 29 %.

Champ : France, créateurs d'entreprise au premier semestre des années 2010, 2014 et 2018 dans le secteur marchand non agricole, ayant démarré leur activité en novembre de l'année considérée.

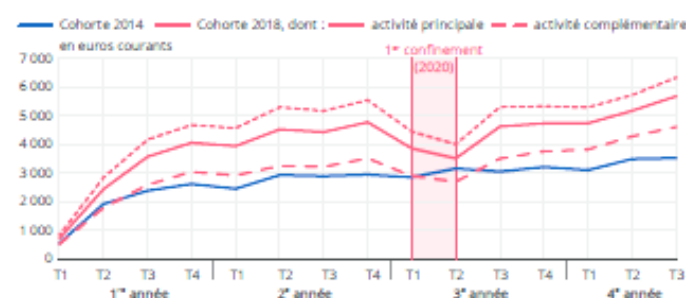
Source : Insee, dispositif Sine, enquêtes Sine et Micro-entrepreneurs 2010, 2014, 2018, premières interrogations.

► Encadré - Des jeunes entreprises à l'épreuve de la crise sanitaire

Les créateurs de la génération 2018 ont dû faire face à la crise sanitaire de la Covid-19 environ deux ans après avoir démarré leur activité. Les données administratives de Urssaf Caisse nationale (ex-Accoss) permettent d'étudier l'évolution des chiffres d'affaires déclarés au plus fort de la crise sur un champ restreint aux micro-entrepreneurs immatriculés en 2018 en France métropolitaine, toujours actifs et ayant déclaré un chiffre d'affaires au 3^e trimestre 2021. Alors que leur chiffre d'affaires trimestriel augmentait régulièrement depuis la création de leur entreprise jusqu'à atteindre 4 770 euros en moyenne au 4^e trimestre 2019, il chute de 19 % au 1^{er} semestre 2020 ► **figure**. En comparaison au même trimestre de 2019, la baisse est de 2 % au 1^{er} trimestre 2020, puis de 22 % lors du confinement strict du 2^e trimestre 2020. Pour ces micro-entrepreneurs restés actifs après-crise, l'activité retrouve son niveau d'avant-crise au 3^e trimestre 2020. À titre de comparaison, les chiffres d'affaires de la génération 2014 des micro-entrepreneurs, bien que plus faibles du fait du relèvement en 2018 des plafonds de chiffre d'affaires régissant l'accès à ce régime et de l'inflation entre 2014 et 2018 (les prix à la consommation ont augmenté de + 2,7 % entre le 1^{er} semestre 2014 et le 1^{er} semestre 2018), ne montrent pas un tel décrochement sur les quatre premières années d'activité. Tous les secteurs d'activité n'ont pas été touchés de la même manière. Au 3^e trimestre 2020, le chiffre d'affaires moyen de la construction, le secteur le plus important (20 % du chiffre d'affaires annuel total des micro-entrepreneurs du champ) dépasse son niveau du 3^e trimestre 2019 de 5 %. Au 2^e trimestre 2020, au plus fort du confinement, le chiffre d'affaires moyen de ce secteur avait diminué de 14 % par rapport au 2^e trimestre 2019. À l'opposé, les secteurs du transport et entreposage et des arts et spectacles restent très affectés à la fin de l'année 2020 (respectivement - 37 % et - 34 % entre le 4^e trimestre 2019 et le 4^e trimestre 2020). Par rapport au 2^e trimestre 2019, l'activité dans ces deux secteurs avait chuté respectivement de 47 % et 55 % au 2^e trimestre 2020.

Le chiffre d'affaires des micro-entrepreneurs exerçant en activité principale a été plus affecté par la crise (- 24 % entre le 2^e trimestre 2019 et le 2^e trimestre 2020, contre - 17 % pour ceux exerçant en activité complémentaire). Un an après, la reprise est plus faible (+ 26 % des trois premiers trimestres 2020 aux trois premiers trimestres 2021, contre + 40 % pour ceux exerçant en activité complémentaire).

Chiffre d'affaires trimestriel moyen des micro-entrepreneurs immatriculés en 2014 et 2018



Lecture : le chiffre d'affaires moyen des micro-entrepreneurs immatriculés en 2018 est de 4 774 euros au 4^e trimestre 2019.

Champ : France métropolitaine, micro-entrepreneurs immatriculés au premier semestre 2018 (2014) ayant démarré leur activité en 2018 (2014), non cessés et ayant un chiffre d'affaires positif au troisième trimestre 2021 (2017).

Source : Insee, dispositif Sine, enquête Micro-entrepreneurs 2014 et 2018, première interrogation, base non-salariés.

(contre 13 %), et elles constituent la source principale de chiffre d'affaires pour un tiers (contre 9 %). Les entreprises qu'ils ont créées interviennent plus souvent dans les activités juridiques et de conseil de gestion (30 %, contre 18 % dans l'ensemble), les transports (20 % contre 7 %) et la santé (13 % contre 7 %). Les motivations de ces jeunes créateurs d'entreprise sont diverses : 22 % se sont déclarés micro-entrepreneurs dans l'optique d'assurer leur propre emploi, 20 % afin de répondre à une opportunité ponctuelle et 19 % pour développer une activité complémentaire. 9 % signalent avoir créé une entreprise par nécessité légale pour exercer leur profession ; ce sont presque exclusivement des entrepreneurs individuels. Seul profil qui se distingue par une

implantation géographique marquée, deux tiers des « étudiants et jeunes diplômés » ont créé leur entreprise dans une aire d'influence des villes de plus de 700 000 habitants, et en particulier dans celle de Paris (40 %).

Les « étudiants et jeunes diplômés » de plus en plus nombreux parmi les créateurs

Si l'on attribue à chaque créateur d'entreprise des générations 2010 et 2014 l'un des sept profils tels que définis par la génération 2018

► **méthode**, la part des « anciens salariés créateurs d'une entreprise classique » passe de 30 % à 25 % entre 2010 et 2018

► **figure 4**. Le statut d'entreprise classique

perd du terrain dans l'ensemble des créations au profit du régime du micro-entrepreneur. Le champ des entreprises éligibles à ce régime a en effet été élargi au 1^{er} janvier 2018, du fait de l'augmentation importante des plafonds de chiffres d'affaires en régulant l'accès. À l'opposé, le profil « étudiants et jeunes diplômés » est passé de 3 % des créateurs en 2010 à 8 % en 2018. Cette hausse est aussi principalement alimentée par des créations d'entreprises sous le statut de micro-entrepreneur. Le nombre d'étudiants créant une activité sous ce régime a en effet été multiplié par cinq en huit ans, passant de 2 600 à 13 200 créations. ■

Audrey Baillois,
Sylvain Jullachs (Insee)

► Sources

Le **système d'information sur les nouvelles entreprises (Sine)** est un dispositif permanent d'observation d'une génération de nouvelles entreprises tous les quatre ans. Le champ de l'enquête Sine couvre l'ensemble des créations d'entreprise du premier semestre d'une année donnée, qui ont vécu plus d'un mois dans l'ensemble des activités économiques marchandes non agricoles. L'échantillon utilisé pour la première vague de l'enquête relative à la génération 2018 contient 80 000 entreprises. Cette cohorte a été de nouveau enquêtée en 2021 et le sera une dernière fois en 2023. Cette étude présente des résultats issus de la première interrogation.

La **base non-salariés** est issue de deux sources administratives gérées par l'Urssaf Caisse nationale, ex-Agence centrale des organismes de sécurité sociale (Acoss), et par la Caisse centrale de la Mutualité sociale agricole (CCMSA). Elle fournit les chiffres d'affaires déclarés par les cotisants. Les millésimes de 2014 à 2021 ont été exploités pour l'étude des chiffres d'affaires des générations d'auto-entrepreneurs 2014 et 2018.

► Méthode

Les **profils prédominants** des entreprises ayant démarré une activité en 2018 sont issus d'une méthode statistique de classification. Dans un premier temps, une analyse des correspondances multiples (ACM) a été réalisée sur 13 variables (comportant 53 modalités) décrivant le créateur et l'activité de l'entreprise créée durant les mois qui suivent la création (statut avant la création, âge, diplôme le plus élevé, situation familiale, expérience dans la branche, expérience en matière de création d'entreprise, type d'entreprise créée, type de clientèle, recours aux plateformes numériques, lieu d'implantation, aides financières perçues, conseils reçus, autre activité exercée). Cette méthode permet de résumer l'information en construisant des axes de caractérisation des créateurs d'entreprise en 2018 et met en évidence les variables qui y contribuent le plus. À partir de ces axes, une classification ascendante hiérarchique (CAH) regroupe deux à deux les individus les plus proches selon un processus itératif jusqu'à former des « classes » très distinctes les unes des autres, mais à l'intérieur desquelles les individus sont le plus ressemblants possible. Sept classes sont ainsi obtenues qui montrent autant de profils types de créateurs d'entreprise. Les noms proposés pour chaque classe s'appuient sur les caractéristiques des créateurs qui y sont plus fréquemment représentés, même si les créateurs de la classe ne partagent pas tous ces mêmes caractéristiques.

Pour analyser l'évolution de la distribution des profils entre les générations 2010, 2014 et 2018 de créateurs d'entreprise, les créateurs 2010 et 2014 ont été ajoutés comme individus supplémentaires de l'ACM réalisée à partir des créateurs 2018. Puis, un des sept profils leur a été attribué en sélectionnant, pour chaque créateur 2010 et 2014, le profil du créateur 2018 le plus proche.

► Pour en savoir plus

- **Richet D., Bignon N.**, « Micro-entrepreneurs immatriculés en 2018 : dans les transports, deux sur trois travaillent via une plateforme numérique », *Insee Première* n° 1821, octobre 2020.
- **Dorolle A.**, « Les créateurs d'entreprise de 2018 : deux sur trois sont seuls à l'origine du projet de création », *Insee Première* n° 1818, septembre 2020.
- **Richet D., Bignon N., Mariotte H.**, « Les créateurs d'entreprise : la frontière entre salariat et entrepreneuriat s'atténue », *Insee Première* n° 1701, juin 2018.

Retrouvez plus de données en téléchargement sur www.insee.fr

► Définitions

Une **création d'entreprise** correspond à la mise en œuvre d'une nouvelle combinaison de facteurs de production avec pour restriction qu'aucune autre entreprise ne soit impliquée dans cet événement. Les créations d'entreprises sont en fait des créations d'unités légales.

Les chiffres sur les créations d'entreprises sont issus du dispositif rénové de calcul des créations d'entreprises, en vigueur depuis janvier 2022. Il en résulte un relèvement, en niveau, de l'historique des créations d'entreprises.

Un **micro-entrepreneur** (appelé auto-entrepreneur jusqu'en 2014) bénéficie du régime de même nom, qui offre des formalités de création d'entreprise allégées et un mode de calcul et de paiement simplifié des cotisations sociales et de l'impôt sur le revenu. Il s'applique aux entrepreneurs individuels qui en font la demande, sous certaines conditions.

Depuis le 1^{er} janvier 2018, les seuils de chiffre d'affaires permettant l'accès au régime fiscal de la micro-entreprise et du régime micro-social ont été doublés. Ils s'appliquent désormais aux entreprises dont le chiffre d'affaires de l'année civile précédente ou de l'avant-dernière année n'excède pas :

- 170 000 euros pour une activité de vente de marchandises, d'objets, d'aliments à emporter ou à consommer sur place, ou de fourniture de logement ;
- 70 000 euros pour une activité de services.

Direction générale :
88 avenue Verdier
92541 Montrouge Cedex

Directeur de la
publication :
Jean-Luc Tavernier

Rédaction en chef :
B. Lhommeau,
S. Pujol

Rédaction :
A. Eyraud,
C. Tchobanian

Maquette :
R. Pinelli-Van Bauce,
B. Rols

Twitter : @InseeFr
www.insee.fr

Code Sage : IP221922
ISSN 0997 - 6252
© Insee 2022
Reproduction partielle
autorisée sous réserve de
la mention de la source et
de l'auteur



Liste des tableaux

Tableau 1 : les paradigmes d'apprentissage.....	23
Tableau 2: les approches pédagogiques dans l'enseignement entrepreneuriale	25
Tableau 3: Les trois modèles utilisés pour l'enseignement de l'entrepreneuriat	30
Tableau 4 : Les différentes approches adaptées pour définir l'étudiant-entrepreneur.....	48
Tableau 5 : Dimensions principales de la définition des étudiants-entrepreneurs au sein du dispositif PÉPITE.....	51
Tableau 6 : La variété des étudiants-entrepreneurs ayant obtenu le statut national d'étudiant-entrepreneur	54
Tableau 7 : Les perspectives de la peur de l'échec.....	67
Tableau 8 : Facteurs Clés et Obstacles dans l'Entrepreneuriat chez les Jeunes.....	68
Tableau 9 : Les Modèles de configuration fondamentaux.....	76
Tableau 10 : Les dimensions d'échec de passage à l'acte entrepreneurial	89
Tableau 11 : Les catégories extrêmes.....	93
Tableau 12 : Les catégories d'échec marginal.....	94
Tableau 13 : Les catégories de l'échec partiel.....	96
Tableau 14 : Orientations et tensions épistémologiques.....	103
Tableau 15 : Les principaux courants épistémologiques	103
Tableau 16 : Positions épistémologiques des trois paradigmes : positiviste, interprétativiste et constructiviste	106
Tableau 17 : Les trois principaux « modes » de recherche en entrepreneuriat selon Burg et Romme (2014).....	108
Tableau 18 : Les trois principales périodes de recherche dans le champ de l'entrepreneuriat	110
Tableau 19 : Présentation de la diversité et la variété des d'interlocuteurs-acteurs	132
Tableau 20 : Les pôles PÉPITE en Île-de-France.....	146
Tableau 21 : Le référentiel des compétences entrepreneuriales adopté dans les Pépites des étudiants entrepreneurs	152
Tableau 22 : Les catégories d'étude de cas les plus utilisées	155
Tableau 23 : La différence entre le récit et l'histoire de vie	159
Tableau 24 : Principales caractéristiques des cas et leur répartition dans les différentes catégories de l'échec du passage à l'acte entrepreneurial	162
Tableau 25 : La sélection des cas dans l'échantillon en fonction des trois dimensions de l'échec	172
Tableau 26 : Méthode d'établissement des cartes cognitives	200
Tableau 27 : Récapitulation des dimensions clés de l'échec de passage à l'acte entrepreneurial déduites des données issues des entretiens	206
Tableau 28 : L'Influence Directe sur les Concepts Émergents dans l'Analyse des Cartes Cognitives Individuelles : Une Perspective de l'Importance Relative	208

Table des figures

Figure 1 : Les modèles d'enseignement d'entrepreneuriat	29
Figure 2 : Le modèle d'enseignement proposé par Fayolle et Gailly (2008)	29
Figure 3 : Modèle de l'évènement entrepreneurial	33
Figure 4 : Modèle du comportement planifié	34
Figure 5 : Présentation de la vision entrepreneuriale dans un cadre stratégique	36
Figure 6 : Présentation du processus d'effectuation	38
Figure 7 : Les trois moments d'un projet entrepreneurial.....	40
Figure 8 : Présentation générale d'une situation entrepreneuriale.....	42
Figure 9 : Les éléments de l'agir entrepreneurial	43
Figure 10 : Le décalage entre l'intention et l'action entrepreneuriale	60
Figure 11 : Le processus entrepreneurial.....	61
Figure 12: Un modèle combiné entre les phases d'action (Heckhausen &Gollwitzer, 1987) et les phases d'intentions	65
Figure 13 : Le positionnement de notre problématique dans le processus entrepreneurial	71
Figure 14 : Les deux approches de causalité déterministe et de complémentarité configurationnelle	73
Figure 15 : Le cadre conceptuel de la création des nouvelles entreprises	76
Figure 16 : Le modèle des « 3 E ».....	78
Figure 17 : La conceptualisation des moments de décision	80
Figure 18 : La dynamique d'accumulation des compétences	85
Figure 19 : Représentation des divergences perçues par les entrepreneurs en tenant compte des niveaux d'attentes variés	88
Figure 20 : Typologie des étudiants-entrepreneurs qui ont échoué de passer à l'acte entrepreneurial selon la perspective intégrative.....	91
Figure 21 : Conception du réel et paradigmes épistémologiques	107
Figure 22 : Les Modes de raisonnement et connaissance scientifique	114
Figure 23 : La nature de la réalité.....	116
Figure 24 : La nature du lien sujet/objet.....	116
Figure 25 : Évolution du nombre d'individus bénéficiant du SNEE (Statut National Étudiant-Entrepreneur)	144
Figure 26 : Les quatre axes d'actions de Pépite	145
Figure 27 : Un exemple de l'affiche de séminaire ' 4 jours pour entreprendre'	149
Figure 28 : Schéma récapitulatif du statut national d'étudiant entrepreneur	150
Figure 29 : Le processus d'une méthode de récit de vie (Biographique)	158
Figure 30 : Les trajectoires de l'échec de passage à l'acte entrepreneurial des étudiants-entrepreneurs.....	185
Figure 31 : La cartographie cognitive : une représentation d'une représentation.....	192
Figure 32 : Schématisation du processus de la cartographie cognitive	193
Figure 33 : Processus d'élaboration d'une carte cognitive	195
Figure 34 : La première étape de la méthode des scénarios	197

Figure 35 : Analyse matricielle de la manière dont le sujet S perçoit l'objet O en utilisant la matrice d'impacts croisés (MIC).....	202
Figure 36 : Lecture graphique de la représentation mentale d'un sujet S à propos d'un objet O à partir d'un plan des influences/dépendances.....	204
Figure 37 : La répartition des cas à analyser avec la cartographie cognitive	207
Figure 38 : Lecture de la carte cognitive d'un étudiant-entrepreneur E3 à travers le plan d'influences / dépendances directes.....	212
Figure 39 : Lecture graphique de la représentation mentale que se fait l'étudiant-entrepreneur E3 à partir d'un plan des influences/dépendances	213
Figure 40 : Figure : Lecture graphique de la représentation mentale que se fait l'étudiant-entrepreneur E2, E9 et E10 à partir d'un plan des influences/dépendances	217
Figure 41 : Lecture de la carte cognitive d'un étudiant-entrepreneur E9 (DE) à travers le plan d'influences / dépendances directes	218
Figure 42 : Lecture de la carte cognitive d'un étudiant-entrepreneur E2 à travers le plan d'influences / dépendances directes	219
Figure 43 : Lecture de la carte cognitive d'un étudiant-entrepreneur E10 à travers le plan d'influences / dépendances directes	220
Figure 44 : Figure : Lecture graphique de la représentation mentale que se fait l'étudiant-entrepreneur E5, E7 et E8 à partir d'un plan des influences/dépendances	223
Figure 45 : Lecture de la carte cognitive d'un étudiant-entrepreneur E8 à travers le plan d'influences / dépendances directes	224
Figure 46 : Lecture de la carte cognitive d'un étudiant-entrepreneur E7 à travers le plan d'influences / dépendances directes	225
Figure 47: Lecture de la carte cognitive d'un étudiant-entrepreneur E5 à travers le plan d'influences / dépendances directes.....	226
Figure 48 : Les dimensions distinctives de l'échec de passage à l'acte entrepreneurial.....	229
Figure 49 : Modèle de l'échec de passage à l'acte entrepreneurial des étudiants-entrepreneurs	231

Table des matières

REMERCIEMENTS.....	iv
Sommaire.....	vii
INTRODUCTION GENERALE	1
Chapitre 1 : Cadre théorique holistique sur l’enseignement de l’entrepreneuriat et l’action entrepreneurial : perspectives sur les étudiants entrepreneurs.....	16
Introduction.....	17
Section 1 : L’enseignement de l’entrepreneuriat : le cheminement vers l’entrepreneuriat ...	18
1. Le dilemme	18
2. L’apprentissage	22
3. Les modèles	28
Section 2 : Un aperçu général sur l’action entrepreneuriale	32
1. Une approche comportementaliste	32
1.1. Le modèle d'événement Entrepreneurial.....	32
1.2. La théorie du comportement planifié (TCP).....	33
2. Une approche décisionnelle	35
2.1 La vision entrepreneuriale	35
2.2 L’effectuation.....	37
2.3 La cognition entrepreneuriale	38
3. Une approche centrée sur l’action entrepreneurial.....	39
3.1. Le projet entrepreneurial.....	39
3.2. La situation entrepreneuriale.....	41
3.3. L’agir entrepreneuriale.....	42
Section 3 : L’étudiant-entrepreneur : Nouvel acteur de l'entrepreneuriat.....	44
1. La place de l’Étudiant-Entrepreneur au Sein de l’Écosystème Éducatif Entrepreneurial	45
2. Exploration de la définition de l’étudiant-entrepreneur dans la littérature	47
3. Les différentes configurations définitionnelles	50
Conclusion	55
Chapitre 2 : L'échec de passage à l'acte entrepreneurial des « étudiants entrepreneurs » : Élaboration d'une typologie	56
Introduction.....	57
Section 1 : De l'intention à l'inaction entrepreneuriale : Une compréhension approfondie .	58

1. L'Écart intention-action Entrepreneuriale : Une problématique émergente.....	58
2. L'inaction comme échec du passage à l'acte entrepreneurial : perspectives et analyses	63
Section 2 : Exploration de modèles configurationnels.....	72
1. L'adéquation de l'approche par les configurations	72
2. Les modèles configurationnels fondamentaux.....	75
Section 3 : L'élaboration d'une typologie de l'échec de passage à l'acte entrepreneurial chez les étudiants-entrepreneurs.....	82
1. Un cadre d'analyse multidimensionnelle	82
1.1. La première dimension fait référence à l'approche déterministe.....	83
1.2. La deuxième dimension fait référence à l'approche volontariste.	84
1.3. La troisième dimension fait référence à l'approche émotive.....	87
2. Les catégories conceptuelles de l'échec du passage à l'acte entrepreneurial des étudiants-entrepreneurs	90
2.1. Les cas extrêmes.....	92
2.2. Les catégories de l'échec de passage à l'acte marginal	93
2.3. Les catégories de l'échec partiel.....	95
Conclusion	98
Chapitre 3 : L'architecture épistémologique et méthodologique de la recherche	99
Introduction.....	100
Section 1 : Le protocole de recherche : choix épistémologique.....	101
1. Une variété épistémologique dans les sciences de gestion	101
1.1. L'épistémologie et la science de gestion	102
1.2. L'épistémologie et l'entrepreneuriat.....	107
2. Adopter une posture épistémologique aménagée	113
Section 2 : L'orientation méthodologique de la recherche	119
1. La recherche qualitative : orientation méthodologique.....	119
2. Nouvelles techniques mobilisées dans les recherches qualitatives en Entrepreneuriat : 123	
2.1. La phénoménologie en entrepreneuriat.....	123
2.2. La méthode des récits de vie.....	124
2.3. La construction d'une typologie	125
2.4. L'analyse de contenu	126
3. Le plan méthodologique de la recherche	128
3.1. Pour étudier des phénomènes complexes, l'étude de cas est une solution	128

3.2. La démarche d'échantillonnage des cas	130
4. Les techniques de collecte des données	133
4.1. Les entretiens profonds : non-directif/semi-directif	134
4.2. Les observations directes.....	137
4.3. Les documents internes et externes	138
Conclusion	139
Chapitre 4 : Exploration des différentes configurations du phénomène : cas des étudiants-entrepreneurs de la Pépîte Sorbonne Paris Nord	140
Introduction.....	141
Section 1 : Terrain d'étude : Un aperçu sur le plan Pépîte	141
1. Présentation du plan Pépîte.....	142
2. Le statut « étudiant-entrepreneur »	149
3. Le référentiel des compétences de Pépîte France	151
Section 2 : L'étude de cas collective comme méthode d'exploration.....	153
1. Éléments de précision	154
2. La méthode des récits de vie segmentée : explication et justification du choix	157
3. Phase d'échantillonnage : le choix des cas étudiés	160
Section 3 : Exploration des cas étudiés du phénomène	163
1. Illustration des différentes configurations de l'échec de passage à l'acte entrepreneurial.....	164
1.1. Les cas présentant l'échec total	164
1.2. Les cas présentant un échec marginal.....	165
1.2.1. L'échec du passage à l'acte entrepreneurial dû à la déception de l'étudiant-entrepreneur (D).....	165
1.2.2. L'échec du passage à l'acte entrepreneurial dû à l'instabilité de l'environnement entrepreneurial	166
1.2.3. L'échec du passage à l'acte entrepreneurial dû à l'écart des compétences et connaissances entrepreneuriales.....	167
1.3. Les cas présentant l'échec partiel	168
1.3.1. L'échec du passage à l'acte entrepreneurial dû à la combinaison de l'écart des compétences entrepreneuriales et l'instabilité de l'environnement entrepreneuriale (EI)	168
1.3.2. L'échec du passage à l'acte entrepreneurial dû à la déception de l'étudiant-entrepreneur et l'écart des compétences entrepreneuriales (DE)	170
1.3.3. L'échec du passage à l'acte entrepreneurial dû à la déception de l'étudiant-entrepreneur et l'instabilité de l'environnement entrepreneurial (DI).....	171

2. Analyses et discussions des premiers résultats	173
2.1. Écart des compétences et connaissances entrepreneuriales (E).....	173
2.2. Instabilité de l'environnement entrepreneurial (I).....	177
2.3. Déception de l'étudiant-entrepreneur (D)	180
2.4. Rebondir après l'échec	184
Conclusion	188
Chapitre 5 : Détermination des dimensions de l'échec du passage à l'acte entrepreneurial : la cartographie.	189
Introduction.....	190
Section 1. La cartographie cognitive.....	191
1. Historique et définitions.....	191
2. L'analyse structurelle.....	195
3. La démarche méthodologique	198
3.1. Recenser des concepts	199
3.2. Repérer des liens.....	201
3.3. Identifier des concepts clés par le biais la méthode Micmac.....	203
Section 2. La cartographie des déterminants de l'échec du passage à l'acte entrepreneurial	205
1. La pluridimensionnalité de l'échec de passage à l'acte entrepreneurial	205
2. L'analyse cartographique des dimensions clés de l'échec de passage à l'acte entrepreneurial.....	208
2.1. La cartographie du cas présentant l'échec total.....	211
2.1.1. Les variables influentes	213
2.1.2. Les variables relais ou médiatrices.....	214
2.1.3. Les variables dépendantes	215
2.2. La cartographie des cas présentant l'échec partiel	216
2.2.1. Les variables influentes	221
2.2.2. Les variables relais	221
2.2.3. Les variables dépendantes	222
2.3. La cartographie des cas présentant l'échec marginal	222
2.3.1. Les variables influentes	227
2.3.2. Les variables relais.....	227
2.3.3. Les variables dépendantes.....	227
3. Modélisation et cadre d'analyse de l'échec de passage à l'acte entrepreneurial des étudiants-entrepreneurs	228

Conclusion	232
Conclusion générale	233
Bibliographie	243
Annexes	282
Liste des tableaux	311
Table des figures.....	312
Table des matières	314
Résumé	319

Résumé :

Bien que l'importance de l'entrepreneuriat soit en constante augmentation et que des programmes de formation à l'entrepreneuriat se développent dans toute la France, les étudiants initient encore relativement peu de projets entrepreneuriaux pendant et après leurs études. Ces programmes sont mis en place en collaboration avec des acteurs économiques et politiques, qui ont généralement des attentes en termes de création d'entreprises et de génération d'emplois. L'échec du passage à l'acte entrepreneurial des étudiants-entrepreneurs demeure un sujet sensible et peu abordé par la littérature. Pour contribuer à la compréhension de ce phénomène au sein des PÉPITE (Pôles Étudiants pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat), cette thèse propose une typologie des étudiants-entrepreneurs qui n'ont pas réussi à concrétiser leur projet entrepreneurial, ainsi qu'une grille de lecture opérationnelle à travers l'analyse des cartes cognitives. Pour ce faire, une étude de recherche qualitative à quatre étapes est mise en œuvre. Premièrement, une exploration préliminaire est menée pour établir une vue d'ensemble du phénomène étudié reposant sur 53 entretiens non directifs avec des experts, des témoins privilégiés et des étudiants-entrepreneurs. Deuxièmement, une compréhension plus approfondie du phénomène est développée à travers 18 entretiens ciblés avec des étudiants-entrepreneurs qui ont fait face à un échec du passage à l'acte entrepreneurial. Troisièmement, une identification des dimensions constitutives du phénomène étudié est élaborée en analysant en détail 10 cas d'échec. Enfin, l'étude qualitative est consolidée par une analyse de 7 cartes cognitives d'étudiants-entrepreneurs ayant vécu des diverses expériences d'échec, afin de déterminer les inter-liaisons entre ces dimensions. Les résultats obtenus montrent que l'échec du passage à l'acte entrepreneurial est le résultat de l'interaction d'un ensemble des dimensions clés, à savoir l'instabilité de l'environnement entrepreneurial, le manque d'acquisition de compétences et de connaissances entrepreneuriales, la dégradation de la motivation, la dimension sociale, les traits de personnalité, l'abandon de l'acte entrepreneurial, et en particulier, la dimension temporelle, qui ajoute une compréhension significative aux expériences entrepreneuriales des étudiants-entrepreneurs.

Mots-clés : Échec entrepreneurial, Acte entrepreneurial, Typologie, Etudiant-entrepreneur, Carte cognitive.

Abstract

Although the importance of entrepreneurship is constantly increasing and entrepreneurship training programmes are developing throughout France, students still initiate relatively few entrepreneurial projects during and after their studies. These programmes are set up in collaboration with economic and political players, who generally have expectations in terms of business creation and job generation. The failure of student-entrepreneurs to take the entrepreneurial plunge remains a sensitive subject that has received little attention in the literature. To help understand this phenomenon within PÉPITEs (Pôles Étudiants pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat - Student Centres for Innovation, Transfer and Entrepreneurship), this thesis proposes a typology of student-entrepreneurs who have not succeeded in bringing their entrepreneurial project to fruition, as well as an operational approach based on the analysis of cognitive maps. To this end, a four-stage qualitative research study was carried out. Firstly, a preliminary exploration is carried out to establish an overview of the phenomenon studied, based on 53 non-directive interviews with experts, privileged witnesses and student-entrepreneurs. Secondly, a more in-depth understanding of the phenomenon is developed through 18 targeted interviews with student-entrepreneurs who have experienced entrepreneurial failure. Thirdly, an identification of the constituent dimensions of the phenomenon studied is developed by analysing in detail 10 cases of failure. Finally, the qualitative study is consolidated by an analysis of 7 cognitive maps of student-entrepreneurs who have had various experiences of failure, in order to determine the inter-linkages between these dimensions. The results show that entrepreneurial failure is the result of the interaction of a set of key dimensions, namely the instability of the entrepreneurial environment, the lack of acquisition of entrepreneurial skills and knowledge, the degradation of motivation, the social dimension, personality traits, the abandonment of the entrepreneurial act, and in particular, the temporal dimension, which adds significant understanding to the entrepreneurial experiences of student-entrepreneurs.

Keywords : Entrepreneurial failure, Entrepreneurial act, Typology, Student-entrepreneur, Cognitive map.