

ÉCOLE DOCTORALE AUGUSTIN COURNOT (ED 221)

LABORATOIRE HUMANIS (UR 7308)

THÈSE présentée par :

Quentin LAMBERT

soutenue le : **20 mars 2025**

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Strasbourg**

Discipline / Spécialité : Sciences de Gestion

**Favoriser l'apprentissage entrepreneurial en situation
réelle par la théorie des communautés de pratique**

-

**Une recherche action au sein du Diplôme Universitaire
Jeune Entrepreneur**

THÈSE dirigée par :

M. BOOTZ Jean-Philippe

Professeur des Universités, université de Strasbourg

RAPPORTEURS :

M. LIÈVRE Pascal

Professeur des Universités, université de Clermont Auvergne

M. SCHMITT Christophe

Professeur des Universités, université de Metz

SUFFRAGANTS :

Mme. HAMELIN Anaïs

Professeur des Universités, université de Strasbourg

M. DUPOUËT Olivier

Professeur, KEDGE Business School

Avertissement au lecteur / Warning to the reader

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition des membres de la communauté universitaire. Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Cela implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document. D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction ou représentation illicite encourt une poursuite pénale.

This document is the result of a long process approved by the jury and made available to members of the university community. It is subject to the intellectual property rights of its author. This implies an obligation to quote and reference when using this document. Furthermore, any infringement, plagiarism, unlawful reproduction or representation will be prosecuted.

[Code de la Propriété Intellectuelle](#)

[Article L122-4](#) :

Toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite. Il en est de même pour la traduction, l'adaptation ou la transformation, l'arrangement ou la reproduction par un art ou un procédé quelconque.

Any representation or reproduction in whole or in part without the consent of the author or his successors in title or assigns is unlawful. The same applies to translation, adaptation or transformation, arrangement or reproduction by any art or process whatsoever.

[Articles L335-1 à L335-9](#) : Dispositions pénales / Penal provisions.

Licence attribuée par l'auteur / Licence attributed by the author



Quentin LAMBERT

**Favoriser l'apprentissage entrepreneurial en situation réelle
par la théorie des communautés de pratique**

—

**Une recherche action au sein du Diplôme Universitaire
Jeune Entrepreneur**

Résumé

Cette thèse s'inscrit dans les récents questionnements relatifs aux modalités d'éducation entrepreneuriale supportant un apprentissage en situation réelle. Elle s'empare des approches constructivistes dans un contexte d'accompagnement d'étudiants entrepreneurs. Plus particulièrement, cette thèse interroge les modalités d'émergence et de développement d'une communauté de pratique d'étudiants entrepreneurs. Une démarche de recherche action est à ce titre conduite au sein d'un programme d'éducation entrepreneuriale, le Diplôme Universitaire Jeune Entrepreneur. Celui-ci offre un terrain d'expérimentation au sein duquel 350 heures d'observations directes et participantes sont conduites, et complétées de 64 entretiens individuels semi-directifs. Les résultats fournissent un cadre d'intégration des principes situés d'apprentissage au sein d'un programme d'éducation entrepreneuriale, en positionnant la communauté de pratique comme une modalité d'accompagnement auto-organisée.

Mots-clés : éducation entrepreneuriale ; communauté de pratique ; apprentissage entrepreneurial ; apprentissage situé.

Résumé en anglais

This thesis is part of recent research into entrepreneurship education methods that support learning in real-life situations. It uses constructivist approaches in the context of supporting student entrepreneurs. More specifically, this thesis examines the ways in which a community of practice of student entrepreneurs emerges and develops. To this end, an action research approach is being conducted within an entrepreneurial education programme, the Diplôme Universitaire Jeune Entrepreneur. This provides a testing ground for 350 hours of direct and participant observation, supplemented by 64 individual semi-directive interviews. The results provide a framework for integrating situated learning principles into an entrepreneurial education programme, positioning the community of practice as a self-organised support modality.

Keywords : entrepreneurship education; community of practice; entrepreneurial learning; situated learning.

L'université de Strasbourg n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse : ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

Remerciements

Cette recherche n'aurait pu aboutir sans le soutien et l'accompagnement précieux de mon directeur de thèse, le Professeur Jean-Philippe Bootz. Je lui exprime tous mes remerciements pour avoir fait de cette aventure des années riches en découvertes et apprentissages. Je lui suis profondément reconnaissant pour son encadrement empreint de confiance et de bienveillance.

Je remercie les Professeurs Pascal Lièvre, Christophe Schmitt, Anaïs Hamelin et Olivier Dupouët de me faire l'honneur de constituer le jury de cette thèse. Je leur exprime une sincère reconnaissance pour la disponibilité et l'expertise qu'ils accordent à ce travail.

Cette recherche n'aurait pu être menée sans le concours de l'École de Management de Strasbourg. Je témoigne une profonde gratitude à l'institution pour la confiance qu'elle m'a accordée dans le déploiement de ce projet de recherche. Je remercie son Directeur Général, Babak Mehmanpazir, pour sa disponibilité et son écoute tout au long de ce travail.

Le Laboratoire HuManiS a constitué un apport important. Je remercie les Professeurs Jean-Philippe Bootz et Amélie Boutinot en leur qualité de directeur. L'ensemble des ressources mises à disposition contribuent activement à l'épanouissement des doctorants, et supportent la production de recherches conduites dans les meilleures conditions. Je remercie l'ensemble des membres du Laboratoire, avec qui j'ai eu le plaisir d'échanger durant les événements et en dehors. Cette entraide et cette disponibilité ont constitué de réelles opportunités d'approfondir ce travail.

Je souhaite remercier chaleureusement l'ensemble des entrepreneurs dont j'ai eu le plaisir de croiser la route. Merci à ceux qui m'ont donné envie de porter ce travail, et à ceux qui l'ont fait vivre. Chaque moment passé à vos côtés me rappelle cette formidable capacité que vous avez à concevoir, à créer et à développer par l'entrepreneuriat les réponses aux enjeux actuels.

Je remercie ma famille pour leur soutien et leur présence indéfectibles, qui constituent à mes yeux la plus belle des ressources. Pour avoir permis l'initiative, sans imposer la direction.

Table des matières

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	2
PARTIE 1 : REVUE DE LITTÉRATURE	14
Chapitre 1 : L'éducation entrepreneuriale, une diversité d'approches aux influences multiples	15
Chapitre 2 : La théorie des communautés de pratique, une approche située d'apprentissage .	36
PARTIE 2 : MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE.....	62
Chapitre 1 : Choix épistémologiques et méthodologiques.....	64
Chapitre 2 : Présentation de la démarche d'action science	77
PARTIE 3 : DÉPLOIEMENT DE LA DÉMARCHE D'ACTION SCIENCE.....	87
Chapitre 1 : Concevoir une offre pédagogique visant l'émergence d'une communauté de pratique d'étudiants entrepreneurs	90
Chapitre 2 : Questionner le processus d'émergence d'une communauté de pratique d'étudiants entrepreneurs	101
Chapitre 3 : Intervenir sur le processus d'émergence d'une communauté de pratique d'étudiants entrepreneurs	146
Chapitre 4 : Consolider et animer une communauté de pratique d'étudiants entrepreneurs..	204
Chapitre 5 : Réflexion croisée sur la démarche d'action science.....	256
CONCLUSION GÉNÉRALE	286
Bibliographie.....	297
Liste des encadrés.....	332
Liste des figures	333
Liste des tableaux.....	335
Table des matières détaillée	338
Annexes	350

INTRODUCTION GÉNÉRALE

1. Le contexte de la thèse

L'accompagnement à la création d'entreprises en France s'inscrit dans un contexte dynamique, marqué par une augmentation significative du nombre d'immatriculations et un renforcement des structures d'accompagnement. Des réseaux tels que *l'Adie*, *France Active*, *Réseau Entreprendre* et *Initiative France* ont intensifié leur soutien aux porteurs de projet, pour positionner le curseur à plus d'un million de nouvelles sociétés et micro-entreprises créées sur le territoire en 2023¹. Les réseaux d'accompagnement sont présentés comme des ressources clés dans le développement des projets entrepreneuriaux : le taux de pérennité à trois ans des structures accompagnées dépasse 80 %, contre environ 66 % pour les autres entreprises². Au regard des retombées économiques et sociales³ de cet engouement entrepreneurial, les initiatives au profit des aspirants entrepreneurs se développent, et notamment à l'attention des étudiants. Sensibiliser à l'entrepreneuriat dès les études est en effet perçu comme un levier favorisant la création d'entreprise future. L'intention est donc de stimuler l'innovation, la création d'emplois et la croissance économique en intervenant directement dans les structures d'enseignement supérieur⁴. C'est dans ce contexte que le plan Pépite France⁵ est initié en 2014 par le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche afin de renforcer la culture entrepreneuriale au sein de l'enseignement supérieur français. Depuis sa création, plus de 40 000 étudiants ont été accompagnés dans une démarche de création d'entreprise⁶. Forts de ce succès, les dispositifs de soutien à l'entrepreneuriat étudiant tels que les incubateurs se développent dans l'enseignement supérieur français⁷. Ils agissent à l'interface entre la sensibilisation à l'entrepreneuriat (assurée dans le cadre de modules d'enseignement) et l'accélération des projets (assurée par des structures externes, telles que la French Tech). Cette forte exposition des étudiants à l'égard de l'entrepreneuriat s'accompagne d'interrogations

¹ INSEE, 2023 « Les créations d'entreprises en 2023 » : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/7759412>

² BPI France, « L'accompagnement du créateur : comment ça marche ? » : <https://bpifrance-creation.fr/moment-de-vie/laccompagnement-du-createur-comment-ca-marche>

³ BPI France, « 10 ans de création d'entreprise en France » : <https://bpifrance-creation.fr/observatoire/etudes-thematiques/statistiques-creation/focus-10-ans-creation-dentreprise-france>

⁴ Pépite France, 2024 « Les effets du dispositifs d'accompagnement du réseau Pépite France sur les Étudiants-Entrepreneurs » : <https://www.pepite-france.fr/effets-dispositif-accompagnement-reseau-pepite-france-sur-les-etudiants-entrepreneurs/>

⁵ Pôles Étudiants pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat.

⁶ Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2024 « Un nouveau partenariat entre le dispositif Pépite et Science & Vie » : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/un-nouveau-partenariat-entre-le-dispositif-pepite-et-science-vie>
97671#:~:text=Depuis%20sa%20cr%C3%A9ation%20en%202014,%C3%89tudiant%2DEntrepreneur%20(%20SNEE%20).

⁷ Le Blog du Dirigeant, 2021 « Les incubateurs d'universités et des grandes écoles » : <https://www.leblogdudirigeant.com/incubateur-d-universites-et-grandes-ecoles/>

portant sur la manière dont il est possible de renforcer le taux de création d'entreprise de ce public particulier. Dans ce contexte, les approches pédagogiques des dispositifs de soutien à l'entrepreneuriat étudiant se réinventent, ouvrant la voie à de nouvelles perspectives de recherche.

2. Le cadre théorique de la thèse

Le champ de l'éducation entrepreneuriale (EE) est partie intégrante des préoccupations des universités à travers le monde (Morris & Liguori, 2016). Il s'est structuré autour d'approches pédagogiques ancrées dans l'épistémologie positiviste (Bécharde & Grégoire, 2005; Cope & Down, 2010). Celles-ci présentent la particularité d'intervenir sur des aspects cognitifs et comportementaux de la démarche entrepreneuriale, dans l'objectif d'accroître le capital humain des étudiants (Cope, 2003; Minniti & Bygrave, 2001; Politis, 2005). Ces approches répondent dans leur ensemble à des influences positives sur le développement de l'intention entrepreneuriale (Passoni & Glavam, 2018; Zhang et al., 2014), mais peinent à accompagner les étudiants dans la réalité du processus de création d'entreprise (Hahn et al., 2017; Löbner, 2006). Les connaissances transmises sont pour la plupart décontextualisées (Herrington & Oliver, 2000), freinant leur propension de mise en application en situation réelle. Face à ces limites, de nouvelles pratiques pédagogiques émergent sous l'influence de l'épistémologie constructiviste (Bécharde & Grégoire, 2005). L'objectif est ici de permettre aux étudiants d'apprendre à entreprendre, en s'inspirant de la manière dont les créateurs d'entreprise agissent en situation réelle. *In fine*, l'intention est de construire des programmes d'EE révélateurs des spécificités du processus entrepreneurial (Gibb, 2002; Rae, 2006). Les valeurs d'expérimentation active et d'interaction sociale sont alors positionnées au cœur de ces nouvelles approches, qui placent l'apprentissage entrepreneurial comme un processus de construction d'identité (Bell, 2021; Higgins et al., 2019; Higgins & Elliott, 2011; Rae, 2004). Les approches constructivistes d'EE font l'objet d'un fort engouement (Higgins et al., 2019), puisqu'elles sont perçues comme les plus à même d'accompagner les étudiants vers la création d'entreprise (Bell, 2024; Gibb, 2005; Robinson et al., 2016). Cet engouement récent s'accompagne également de nombreuses interrogations sur la manière dont il est possible de déployer de telles approches au sein des programmes d'EE (Acat et al., 2010; Bell & Bell, 2020), du fait d'un manque d'ancrage théorique (Bécharde & Grégoire, 2005; Fayolle, 2013). Les recherches centrées sur ces approches aiguillent les enseignants dans leurs choix

d'orientations pédagogiques, en leur promulguant certains principes⁸ (Bada, 2015; Herrington et al., 2014; Honebein, 1996; Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999; Löbler, 2006). Ces derniers participent à la définition des contours généraux des approches constructivistes d'EE, mais leur caractère générique peut constituer une limite en termes d'applicabilité.

- La littérature sur l'EE pointe ici une première interrogation. Celle-ci est liée à la manière dont il est possible de créer un environnement pédagogique révélateur des spécificités du processus entrepreneurial par la mobilisation des approches constructivistes d'apprentissage.

Les principes promulgués par la littérature, bien que généraux, traduisent des caractéristiques centrales : contextualisation de la connaissance, interactions sociales, importance de la pratique, lien à l'expérience ou encore négociation de sens (Bécharde & Grégoire, 2005; Bell & Bell, 2020; Kyrö, 2015; Lackéus, 2020; Rae, 2004, 2017; Rae & Carswell, 2000). Celles-ci renvoient à la dimension située de l'apprentissage (Hägg & Gabrielsson, 2019; Higgins et al., 2013), qui défend l'idée selon laquelle il n'est pas possible de séparer le contexte social (en particulier la pratique) du processus d'apprentissage individuel (Bootz, 2009; Lave, 1988, 1993). C'est au sein d'un contexte social, par le biais de l'engagement des individus dans des pratiques, que les significations rattachées aux expériences sont collectivement construites pour en faire émerger des connaissances (Barab & Duffy, 2012; Berry, 2008; Brown & Duguid, 1989). Cette perspective d'apprentissage, mêlant l'expérimentation et les interactions sociales, renvoie au concept de communautés de pratique (CoPs). Ces structures auto-organisées rassemblent des praticiens autour d'un domaine commun (Wenger, 1998). Elles favorisent l'apprentissage en leur mettant à disposition un terrain propice à la négociation de sens, processus par lequel les significations personnelles issues des expériences sont négociées par la communauté (Chanal, 2000; Cox, 2005). La dimension transformative des CoPs fait écho au processus d'apprentissage et de construction de l'identité entrepreneuriale défendue par les approches constructivistes d'EE (Belchior & Castro-Silva, 2023; Middleton & Donnellon, 2017; Rae, 2017). Les CoPs promulguent en effet un éclairage théorique portant sur deux dimensions centrales (Hockerts, 2018; Howorth et al., 2012; Macpherson et al., 2022) : l'expérimentation

⁸ Par exemple : laisser les étudiants développer leurs propres objectifs d'apprentissage, et les supporter dans leurs choix ; partir des problèmes et objectifs d'apprentissage des étudiants pour concevoir le processus pédagogique ; favoriser l'apprentissage par l'expérimentation en situation réelle ; favoriser les interactions et les échanges ; favoriser l'autonomie et la prise d'initiative des étudiants ; ne pas montrer comment résoudre les problèmes, mais laisser les étudiants expérimenter ;

active et l'interaction sociale. Elles sont ainsi positionnées comme de nouvelles modalités d'EE permettant aux étudiants d'apprendre à entreprendre (Henry et al., 2005; Kassean et al., 2015), si bien qu'un appel à les cultiver au sein des programmes est lancé (Barab & Duffy, 2012; Gauthier, 2016; Morton, 2012). Toutefois, la nature même des CoPs rend délicate la mise en application de ces récentes initiatives. Ces structures sociales émergent d'une manière organique et spontanée (Lièvre et al., 2023), ce qui les rend imperméables à toute forme d'imposition. Un terrain propice à leur émergence peut être façonné (Wenger et al., 2002), en veillant à ce qu'il ne soit pas totalement contrôlé pour ne pas étouffer l'auto-organisation des CoPs (Bootz, 2015).

- Une seconde interrogation est donc ici relevée au sein de la littérature portant sur les CoPs. Celle-ci questionne la manière dont il est effectivement possible d'œuvrer au profit d'un terrain favorable à l'émergence d'une CoP tout en maintenant un équilibre dans la balance entre le contrôle et l'auto-organisation.

3. La problématique et les objectifs de la thèse

Les interrogations soulevées par la littérature sur l'EE et les CoPs nous invitent à formuler la problématique générale de recherche suivante (Encadré 1) :

Comment concevoir et déployer un programme d'éducation entrepreneuriale favorisant l'apprentissage en situation réelle par l'émergence et le développement d'une communauté de pratique ?

Encadré 1 - Problématique générale de la recherche

Par le biais de cette problématique, nous souhaitons prendre part aux discussions relatives :

- *À l'éducation entrepreneuriale*, et plus particulièrement aux processus de conception et de mise en place d'un environnement pédagogique révélateur des spécificités du processus entrepreneurial ;
- *À l'apprentissage entrepreneurial*, et plus particulièrement à la manière dont les entrepreneurs apprennent en réseau et en communauté ;
- *Au pilotage des communautés de pratique*, et plus particulièrement à leur processus d'émergence et de développement dans un contexte d'éducation entrepreneuriale ;
- *Aux influences des communautés de pratique*, et plus particulièrement sur le comportement entrepreneurial des étudiants entrepreneurs.

4. Approche méthodologique de la thèse

La nature de notre problématique générale et les objectifs associés traduisent le souhait d'appréhender les spécificités d'un système social particulier : une CoP d'étudiants entrepreneurs. Cette configuration induit la nécessité d'identifier et d'intervenir sur les conditions nécessaires à son émergence et à son développement. Cette orientation vers une approche interventionniste (David, 2000, 2012) traduit notre souhait de participer au processus de construction des représentations du système social approché, ce qui inscrit cette recherche au sein du constructiviste social (Avenier, 2011; Guba & Lincoln, 1998). Elle se structure autour d'une démarche d'exploration hybride (Charreire-Petit & Durieux, 2014), compte tenu de l'existence préalable de questionnements portant à la fois sur les modalités de déploiement des approches constructivistes d'EE (Hockerts, 2018; Howorth et al., 2012; Macpherson et al., 2022) et sur le processus d'émergence et de pilotage des CoPs (Bootz, 2015; Grandadam et al., 2010; Probst & Borzillo, 2007). Les allers-retours entre les dimensions empiriques et théoriques propres à l'exploration hybride nous invitent à adopter un mode de raisonnement abductif (Mitchell, 2018). L'abduction emploie à tour de rôle la déduction et l'induction (Gaudet & Robert, 2018). En premier lieu, le raisonnement est traditionnellement déductif (Catellin, 2004). Il se structure autour des éléments issus de la revue de littérature. La confrontation empirique de ces éléments théoriques fait émerger des faits surprenants (Dumez, 2012; Kovács & Spens, 2005). En essayant de les expliquer, le chercheur mobilise un mode de raisonnement inductif.

Cette étude s'inscrit au sein d'une démarche qualitative, particulièrement plébiscitée dans le cadre de recherches exploratoires (Dumez, 2016), puisque permettant une compréhension fine des mécanismes étudiés (Eisenhardt & Graebner, 2007). Les choix méthodologiques s'inscrivent donc dans la lignée des éléments présentés précédemment (positionnement au sein du paradigme constructiviste social, exploration hybride par abduction, méthode qualitative), et mis en cohérence avec la dimension interventionniste (David, 2000, 2012) de cette recherche. Au sein des approches interventionnistes, la recherche-action (RA) et la recherche-intervention (RI) sont parmi les plus présentes en sciences de gestion (David, 2000).

La RA et RI partagent des principes communs, en portant sur la description, la compréhension et la transformation de l'objet de recherche (Krief & Zardet, 2013). Ces deux approches visent une exploration en profondeur du système social⁹ approché afin de l'aider à identifier et à porter des actions transformatrices tout en évaluant leurs résultats (David, 2012). La RA et RI supposent ainsi un engagement direct du chercheur dans la construction de la réalité par le biais d'une interaction constante avec le système social (Giordano & Jolibert, 2016). Ces deux approches se distinguent au regard de leur finalité. La RA est mobilisée afin d'accompagner un système social dans un processus de transformation en créant les conditions nécessaires au changement (Heron & Reason, 2006; Stringer, 1996). La RI est davantage mobilisée dans le cadre de problématiques organisationnelles nécessitant de la part du chercheur, au-delà de préparer au changement, d'assurer la conduite de celui-ci par la production d'outils de gestion (Krief & Zardet, 2013). L'objet de cette recherche ne porte pas sur l'étude d'une problématique organisationnelle appelant à la formalisation d'un outil de gestion, mais sur l'accompagnant à l'émergence et au développement d'une CoP d'étudiants entrepreneurs. Cette configuration nous invite à mobiliser une démarche de RA, et plus particulièrement d'*action science* (Argyris et al., 1985). Il s'agit d'une méthode d'enquête de la pratique sociale ayant comme finalité la production de connaissances utiles tant aux praticiens qu'aux chercheurs (Argyris & Schön, 1996; Friedman, 2008). Les choix épistémologiques et méthodologiques de cette recherche sont donc les suivants (Encadré 2) :

⁹ Une organisation, une communauté, ...

- Positionnement au sein du constructivisme social ;
- Recherche en exploration hybride ;
- Mode de raisonnement abductif ;
- Mobilisation d'une démarche qualitative ;
- Positionnement dans une démarche d'action science (Argyris et al., 1985).

Encadré 2 – Choix épistémologiques et méthodologiques de la recherche

5. Le terrain d'application et la thèse soutenue

La démarche *d'action science* (AS) est conduite au sein du Diplôme Universitaire Jeune Entrepreneur (DU JE) de l'EM Strasbourg. Il s'agit d'une formation dispensée aux étudiants de l'École désireux d'être accompagnés dans le développement de réels projets entrepreneuriaux durant une année universitaire.

La démarche d'AS est structurée autour de 4 itérations conduites entre septembre 2020 et juin 2024. Celles-ci ont donné lieu à la collecte d'une diversité de matériaux, issus d'environ 350 heures d'observations directes (Gavard-Perret et al., 2012) et participantes (Dumez, 2016), de 64 entretiens individuels semi-directifs (Boutin, 2019), d'une centaine d'heures d'entretiens exploratoires (Berthier, 2023) et d'un accès à des documents et artefacts¹⁰ (Renard et al., 2019) produits par les étudiants. Ces matériaux sont traités en suivant le modèle d'analyse des données qualitatives de Miles & Huberman (2003). Les auteurs décrivent trois flux concordants d'activités qui supportent le processus d'analyse : la condensation (sélectionner les données collectées qui feront effectivement l'objet d'une analyse), la présentation (procéder à un assemblage organisé des informations afin d'en tirer des conclusions) et l'élaboration/vérification des conclusions (opérer à des confrontations empiriques des significations issues de la présentation des données). Ces trois activités¹¹ entrent en interaction durant et après la collecte de matériaux (Miles & Huberman, 2003). Cette interaction constitue le processus d'analyse des matériaux dans son ensemble.

¹⁰ 126 dossiers de candidatures ; échange de mails avec les 51 étudiants accompagnés sur l'ensemble de la démarche d'AS ; accès au canal WhatsApp de chacune des promotions accompagnées ; ≈ 350 documents traçant des pratiques entrepreneuriales individuelles ; ...

¹¹ Condensation des données, présentation des données, élaboration/vérification des conclusions.

Le terrain d'application de la démarche d'AS, la nature des matériaux collectés et les modalités de traitement sont synthétisés par l'Encadré 3.

- Matériaux collectés au sein du DU JE entre septembre 2020 et juin 2024 ;
- ≈ 350 heures d'observations directes et participantes ;
- 64 entretiens individuels semi-directifs ;
- ≈ 100 heures d'entretiens exploratoires ;
- Accès à des documents et artefacts ;
- Mobilisation du modèle d'analyse de données qualitatives de Miles & Huberman (2003) ;

Encadré 3 – Terrain d'application de la démarche d'AS, nature des matériaux collectés et modalités de traitement

Conformément au positionnement de ce travail dans une exploration hybride par abduction, les problématiques de 4 itérations sont définies en confrontant les résultats préalablement obtenus avec les préconisations de la littérature¹² (Catroux, 2002).

La problématique générale de la recherche a été appréhendée dans la première itération (2020-2021) par le biais d'un croisement du champ de l'EE et des CoPs. Celui-ci a mis en lumière le caractère particulier des étudiants entrepreneurs (Delanoë-Gueguen, 2015), dont le manque d'expérience entrepreneuriale (Clarysse et al., 2022; Foliard et al., 2024) peut constituer un frein au développement organique d'une CoP. Une première version de la maquette pédagogique du DU JE est donc construite en prenant en considération cette dimension, qui laisse entendre que le processus d'émergence d'une telle communauté pour ce public spécifique reposerait sur des caractéristiques singulières.

Ces caractéristiques sont questionnées durant la seconde itération (2021-2022), en accueillant la première promotion du diplôme. Les résultats illustrent des conditions préalables à l'émergence d'une CoP au sein d'un programme d'EE. Elles invitent le responsable à faire varier son unité d'analyse pour supporter les étapes de développement de la promotion. Une

¹² Hormis la première itération, qui s'articule autour d'un raisonnement davantage déductif qui structure en partie l'abduction (Gaudet & Robert, 2018; A. Mitchell, 2018).

phase transitoire dans le processus organique d'émergence d'une CoP est à ce titre proposée : *la mise en réseau d'aspirants entrepreneurs*.

De nouvelles composantes sont intégrées à l'architecture d'apprentissage¹³ (Tummons, 2024; Wenger, 1998) lors d'une troisième itération (2022-2023) afin de répondre aux enjeux de la *mise en réseau d'aspirants entrepreneurs*. Les adaptations retenues interviennent positivement sur le processus d'émergence d'une CoP au sein du DU JE, qui maintient son développement à l'issue de l'année universitaire. Les membres intensifient leurs rencontres, en institutionnalisant leur CoP par la création d'une association, nommée ADEN¹⁴.

ADEN assure alors un rôle prédominant lors de la 4^{ème} itération (2023-2024), en incluant dans sa trajectoire les étudiants de la dernière promotion du DU JE. Une CoP étendue émerge, et se structure autour d'une instance de pilotage qui prend un contrôle total sur son développement. Une redéfinition des rôles et responsabilités de chacun est alors opérée, pour supporter la phase de construction et de maturité de la CoP.

Les 4 itérations donnent lieu à l'identification de trois étapes dans le processus d'émergence et le développement organique d'une CoP d'étudiants entrepreneurs. Pour chacune de ces étapes, des principes d'animation sont proposés à l'attention d'un responsable de programme d'EE. Les résultats issus des 4 itérations nous invitent à soutenir la thèse suivante (Encadré 4) :

¹³ La notion d'architecture d'apprentissage opérationnalise l'approche situationniste des CoPs dans un environnement pédagogique (Tummons, 2018). Elle témoigne de l'articulation d'un ensemble de ressources et de composantes dans l'objectif de soutenir l'apprentissage : un lieu (salle de séminaire, laboratoire, ...), des outils (livres, ressources en ligne, ...), des personnes (enseignants, intervenants, ...) et des activités (expérimentations, enseignement, ...) (Tummons, 2014).

¹⁴ Association d'Entraide des Entrepreneurs Naissants.

Le responsable d'un programme d'éducation entrepreneuriale peut créer un environnement révélateur des spécificités du processus de création d'entreprise en intervenant sur l'expérimentation active et l'interaction sociale. Les communautés de pratique, qui prônent une perspective située d'apprentissage, offrent l'ancrage théorique nécessaire à l'intégration de ces principes au sein de la dynamique d'accompagnement. Le responsable peut agir activement sur l'émergence et le développement d'une telle communauté, en faisant varier les dimensions individuelles et collectives sur lesquelles la promotion d'étudiants repose. La communauté de pratique peut par la suite poursuivre son développement organique, tout en se positionnant comme une modalité d'accompagnement auto-organisée qui se substitue au programme officiel.

Encadré 4 - Thèse défendue

6. Le plan de la thèse

La thèse est structurée en trois parties, pour aboutir à la proposition d'un cadre d'intégration des approches situées d'apprentissage par l'émergence et le développement d'une CoP dans un contexte d'EE.

La première partie est consacrée à l'élaboration du cadre théorique de la recherche. Un premier chapitre traite de l'EE, d'abord sous un angle individuel (approches cognitives et comportementales) puis collectif (approche constructiviste). Les zones d'application et les effets des différentes approches d'EE sont par la suite synthétisés, mettant en exergue leurs complémentarités (Bell & Bell, 2020). Ce chapitre se conclut en relayant les appels à renforcer les cadres théoriques permettant le déploiement effectif des approches constructivistes d'apprentissage (Bécharde & Grégoire, 2005; Fayolle, 2013). Ces récents appels sont appréhendés dans le second chapitre, qui présente dans un premier temps les éléments structurants des approches situées d'apprentissage (Lave, 1996), et établit des parallèles entre l'EE et les CoPs (Wenger, 1998). Il questionne dans un second temps les modalités de création d'un environnement favorable à l'émergence d'une telle communauté, en s'intéressant plus particulièrement aux rôles de l'animateur au cours des phases de développement organique des CoPs (Wenger et al., 2002).

La seconde partie expose la méthodologie générale retenue. Un premier chapitre présente les trois paradigmes épistémologiques dominants en sciences de gestion (Allard-Poesi & Perret, 2014; David, 2012; Prévost & Roy, 2015). L'inscription de cette recherche au sein de l'épistémologie constructiviste est dans un premier temps justifiée, puis les choix méthodologiques sont dans un second temps précisés. L'objet de ce travail nous conduit à explorer les principales approches interventionnistes en sciences de gestion (David, 2000, 2012), nous invitant à positionner cette recherche dans une démarche *d'action science* (AS) (Argyris et al., 1985). Un second chapitre présente le processus de déploiement de cette démarche. Il spécifie en premier lieu le contexte de l'étude, en présentant les éléments structurants du DU JE au sein duquel la recherche est conduite. Ce second chapitre se conclut par la présentation des modalités générales de collecte et de traitement des matériaux sur l'ensemble de la démarche d'AS.

La troisième partie est consacrée à la présentation de la démarche d'AS conduite. Les 4 phases qui la composent font l'objet d'un chapitre dédié. Le premier présente le processus de définition de la maquette d'accompagnement initiale du DU JE. Il s'agit ici de formuler des propositions (Yin, 2009) d'axes pédagogiques qui soutiendraient l'émergence d'une CoP au sein du DU JE, en s'appuyant sur notre revue de littérature. Cette maquette est mise en application lors de la seconde phase d'AS, présentée en Chapitre 2. Les résultats obtenus dans le cadre de cette confrontation empirique nous invitent à modifier nos propositions de départ. Elles sont une première fois affinées dans le cadre du Chapitre 3, puis une seconde fois lors de la dernière phase d'AS (Chapitre 4). Les résultats successivement obtenus dans le cadre de l'ensemble de la démarche d'AS font l'objet d'une réflexion croisée dans le Chapitre 5. Celle-ci aboutit à la proposition d'un cadre d'intégration des approches situées d'apprentissage, par l'émergence et le développement d'une CoP dans un contexte d'EE.

PARTIE 1 : REVUE DE LITTÉRATURE

Chapitre 1 : L'éducation entrepreneuriale, une diversité d'approches aux influences multiples

Dès le début des années 2000, une hausse significative des cours portant sur la création d'entreprise apparaît dans les structures d'enseignement supérieur, qui visent à appuyer une « *révolution entrepreneuriale* » (Kuratko, 2005, p.577). Face à cet engouement croissant, des premières questions quant à la capacité d'enseigner l'entrepreneuriat émergent, compte tenu du caractère complexe, variable et contingent du processus de création d'entreprise (Henry et al., 2005; P. G. Klein & Bullock, 2006). Les différentes initiatives à l'égard de l'éducation entrepreneuriale (EE) rendent compte de leurs influences positives sur le développement de l'intention (Passoni & Glavam, 2018; Zhang et al., 2014) et de la posture entrepreneuriale des étudiants (Pati et al., 2021; F. Wang & Sahid, 2024). Les interrogations se centrent ainsi rapidement sur ce qui doit être enseigné et sur la manière dont l'enseignement doit être dispensé, en fonction des publics et des objectifs d'apprentissage (Fayolle, 2013; Le Pontois & Foliard, 2024).

L'EE englobe une diversité d'acteurs et de pratiques (Kuratko & Morris, 2018), qui répondent à trois finalités (Gibb, 2005; Robinson et al., 2016) : apprendre à entreprendre (comment, dans la pratique, créer une entreprise), apprendre à propos de l'entrepreneuriat (quels sont les concepts et outils clés du processus entrepreneurial), et apprendre à travers l'entrepreneuriat (le processus entrepreneurial comme catalyseur du développement de compétences). Cette diversité repose sur des ancrages épistémologiques et paradigmatiques différents, profondément influencée par l'évolution des approches structurant l'apprentissage entrepreneurial (Rae, 2017).

Ce premier chapitre a comme objet de dresser une revue de littérature des principales approches du champ de l'EE, qui s'est d'abord structuré autour du positivisme, puis du constructivisme (Bécharde & Grégoire, 2005). Ces deux cadres épistémologiques renvoient respectivement à des approches individuelles et collectives de l'éducation et de l'apprentissage entrepreneurial (Bell & Bell, 2020).

Les perspectives individuelles d'apprentissage se déclinent en approches comportementales et cognitives (Cope & Down, 2010; Minniti & Bygrave, 2001), toutes deux étudiées dans un

premier temps. L'objectif est de mettre en avant leurs principales caractéristiques, et en particulier leur capacité à intervenir sur le capital humain des étudiants (Anderson & Jack, 2002; Granovetter, 1973; Howorth et al., 2012; Pavey, 2006) et à les accompagner dans la construction de structures cognitives supportant l'apprentissage (Aboobaker, 2020; Cope & Down, 2010; Solomon et al., 2002). Ces bénéfices invitent les chercheurs à mettre en avant les influences positives des approches individuelles sur la préparation à l'engagement entrepreneurial (Bell & Bell, 2020), en intervenant principalement sur le développement de l'intention d'entreprendre (Krueger et al., 2000; Krueger & Carsrud, 1993; Souitaris et al., 2007).

Dans un second temps, les approches collectives d'apprentissage, développées sous l'influence du constructivisme (Bécharde & Grégoire, 2005; Bell, 2024), sont présentées. Celles-ci défendent l'idée selon laquelle l'apprentissage réside dans des dynamiques sociales, à la croisée entre l'expérimentation active et la négociation de sens (Kyrö, 2015; Lave & Wenger, 1991; Rae, 2004; Taylor & Thorpe, 2004). Les approches collectives sont mobilisées par les structures d'EE afin d'offrir un contexte d'apprentissage en situation réelle (Bécharde & Grégoire, 2005; Higgins et al., 2019; Middleton et al., 2019). Elles sont ainsi déployées pour accompagner l'engagement entrepreneurial et la négociation de sens (Bell & Bell, 2020; Wenger, 1998). La finalité de ces approches consiste à préparer les étudiants à assurer le rôle d'entrepreneur (Lackéus et al., 2016).

Les zones d'intervention et les bénéfices respectifs des approches individuelles (comportementales et cognitives) et collectives (constructivistes) sont synthétisés dans un troisième temps.

1. Les approches individuelles de l'apprentissage et leurs applications en entrepreneuriat

Les approches individuelles d'apprentissage s'inscrivent au sein de l'épistémologie positiviste (Bécharde & Grégoire, 2005; Muhajirah, 2020; Olson & Ramírez, 2020). Elles sont dites « individuelles » dans la mesure où elles perçoivent l'entrepreneur comme l'acteur central du processus entrepreneurial (Casson, 2005; Erdélyi, 2010; Kirzner, 1973), s'inscrivant dans le mythe de l'entrepreneur héroïque et solitaire (Boncler et al., 2006). Elles s'intéressent à ses comportements (approches comportementales) et modes de raisonnement (approches

cognitives), en faisant abstraction des contextes sociaux dans lequel l'entrepreneur et l'entreprise s'inscrivent (Higgins et al., 2013). On retrouve dans cette configuration le nexus individu/opportunité tel que défendu par Shane (2003, p.10) : « *the entrepreneurial process begins with the perception of opportunities, or situations in which resources can be combined at a potential profit. Alert individuals, called entrepreneurs, discover these opportunities, and develop ideas for how to pursue them, including the development of a product or service that will be provided to customers. These individuals then obtain the resources, design organizations or other modes of opportunity exploitation, and develop a strategy to exploit the opportunity* ».

1.1. Les approches comportementales d'apprentissage et leurs applications en entrepreneuriat

Les approches individuelles placent la connaissance comme un attribut objectif, que les individus doivent découvrir dans une perspective d'apprentissage (Muhajirah, 2020; Olson & Ramirez, 2020). Ces approches se déclinent en perspectives comportementales et cognitives (Cope & Down, 2010; Karataş-Özkan, 2011).

1.1.1. Cadrage des approches comportementales d'apprentissage

Les théories comportementales (behaviourism) apprécient l'apprentissage sur la base de caractéristiques visibles, observables et mesurables (Reber, 1995). Ces approches placent l'apprentissage dans un processus d'essai-erreur au sein duquel les stimuli externes déterminent les comportements humains (Boghossian, 2006; Bryant et al., 2013; Powell et al., 2016). L'étude des changements comportementaux est en ce sens au cœur de ces approches (Boghossian, 2006; Bryant et al., 2013; Clark, 2018; Freiberg, 1999).

1.1.2. Les applications des approches comportementales dans le champ de l'EE

Les pratiques pédagogiques d'EE trouvent leur origine dans les approches comportementales d'apprentissage (Cope & Down, 2010; Minniti & Bygrave, 2001). Le paradigme objectiviste qui les sous-tend structure la répartition des rôles en classe (Guney & Al, 2012). L'enseignant sélectionne et transmet les connaissances qu'il estime les plus aptes à provoquer le changement comportemental désiré (Bécharde & Grégoire, 2005). L'objectif consiste à ce que les étudiants assimilent et reproduisent ces connaissances (Zehrouni, 2019), afin de répondre positivement aux stimuli proposés (Olson & Ramirez, 2020; Powell et al., 2016). La répétition est mobilisée par les enseignants pour régulièrement vérifier l'assimilation des connaissances (Petkova, 2009). Les étudiants sont passifs (Boghossian, 2006), et n'ont pas d'influence sur le processus pédagogique, tant au niveau du contenu, des objectifs que des moyens d'apprentissage (Boghossian, 2006; Lourenço & Jones, 2006). L'apprentissage est mesuré en fonction de leur capacité à retenir et reproduire les connaissances transmises par l'enseignant (Muhajirah, 2020). Ces dernières sont théoriques, décontextualisées et indépendantes des individus (Binks et al., 2006), afin de pouvoir être appliquées dans un large éventail de situations entrepreneuriales (Kyrö, 2015).

Ainsi, la finalité de l'apprentissage réside dans l'assimilation, par l'étudiant, de stratégies ou de méthodes universelles pour le développement d'un projet entrepreneurial (Binks et al., 2006; Hagvall et al., 2017), fondées sur une vérité objective indépendante (Bryant et al., 2013).

Cette conception d'apprentissage et d'EE s'illustre notamment par les traditionnels enseignements sur le plan d'affaires (Arasti et al., 2012; Honig, 2004; Teixeira & Pereira, 2019). Leur « *bonne* » rédaction, qui repose notamment sur l'assimilation des connaissances transmises, est positionnée par les approches comportementales comme un signal d'apprentissage. Elle traduit en effet la capacité de l'individu à s'emparer de connaissances existantes (objectives, conçues (Wenger, 1998)) afin de structurer son projet. On retrouve dans cette logique transmissive la perception individuelle de l'entrepreneuriat (Boncler et al., 2006). Celle-ci place le porteur de projet comme un individu devant à lui seul détenir l'ensemble des connaissances nécessaires au développement de son projet (Shaver & Scott, 1992). Dans cette perspective, les approches comportementales d'EE visent à augmenter le potentiel

entrepreneurial des étudiants (Fayolle & Gailly, 2008) en les dotant d'un stock de connaissances jugées nécessaires au développement d'une entreprise (Toutain & Fayolle, 2017).

1.2. Les approches cognitives d'apprentissage et leurs applications en entrepreneuriat

Dans la continuité des approches comportementales, certains auteurs prennent davantage en considération les dimensions cognitives (Cope, 2003; Minniti & Bygrave, 2001; Politis, 2005), et notamment les motivations (Bandura, 2001) des individus dans le processus d'apprentissage. L'étude du changement comportemental est alors complétée par des caractéristiques non observables (motivation, émotion, ...), ce qui modifie progressivement les approches d'apprentissages (Bécharde & Grégoire, 2005).

1.2.1. Cadrage des approches cognitives de l'apprentissage

Les approches cognitives prennent en considération la complexité du raisonnement humain (Cope, 2003; Minniti & Bygrave, 2001; Politis, 2005). La cognition est définie comme « *all the processes by which the sensory input is transformed, reduced, elaborated, stored, recovered, and used* » (Neisser (1967) cité par Salzinger (1973), p.370).

L'apprentissage est positionné comme un processus de traitement et de transformation de l'information qui opère dans un contexte éducationnel classique (S. Fox, 1997). L'intérêt est porté sur les évolutions des processus cognitifs des individus sous couvert du caractère jugé rationnel de leur raisonnement. Cette évolution est notamment appuyée par l'observation et l'imitation d'un modèle social (Bandura, 1977, 2001). Celui-ci peut déclencher chez l'étudiant une volonté d'apprentissage, qui se traduit par l'internalisation des connaissances, valeurs ou principes transmis par le modèle (Feng et al., 2024; Kozlinska et al., 2020; Olson & Ramirez, 2020). Pour les approches cognitives, c'est aux enseignants d'assurer ce rôle de modèle social (Bandura, 2006). On retrouve par ailleurs dans cette configuration la prépondérance de la motivation dans le processus d'apprentissage défendu par les approches cognitives. Les

comportements humains, et notamment ceux déclenchant l'apprentissage, sont intentionnels¹⁵ (Bandura, 2001).

Les approches cognitives placent par ailleurs l'apprentissage dans un processus d'adaptation de l'individu à son environnement, par l'assimilation ou l'accommodation (Piaget, 1947). Lorsqu'une information peut s'intégrer dans les structures cognitives existantes, il s'agit de l'assimilation. À l'inverse, l'accommodation traduit la nécessaire adaptation de ces structures cognitives pour pouvoir traiter de nouvelles informations (Chalon-Blanc, 2017). Transposée à l'enseignement, cette approche soutient que les supports pédagogiques doivent être adaptés aux différentes phases de développement des structures cognitives des étudiants pour que l'apprentissage opère (Chalon-Blanc, 1997, 2017). L'enseignant assure ici un rôle de tuteur, et les étudiants sont actifs dans le processus d'apprentissage. L'approche pédagogique demeure toutefois sous contrôle de l'enseignant, qui détermine ce que les étudiants doivent savoir et ce qu'est une *vraie* connaissance (Kyrö, 2015). La notion de construction individuelle de sens apparaît toutefois comme une dimension essentielle du processus d'apprentissage des approches cognitives (Bécharde & Grégoire, 2005). C'est à l'enseignant de créer un contexte éducationnel spécifique, permettant aux étudiants de donner du sens à leurs expériences et organiser leurs connaissances en vue de les appliquer dans d'autres situations (Guney & Al, 2012). Dans ce contexte, une logique de transférabilité de la connaissance perdure : lorsque l'étudiant est jugé compétent dans l'exécution d'une tâche, il est supposé capable de la réaliser à nouveau, qu'importe la situation (Bell & Bell, 2020).

1.2.2. Les applications des approches cognitives dans le champ de l'EE

Les approches cognitives ont longtemps dominé le champ de l'EE (Lourenço & Jones, 2006). Dans une perspective entrepreneuriale, la notion de cognition est mobilisée afin d'étudier la manière dont les entrepreneurs utilisent leurs modèles mentaux afin d'adopter un comportement spécifique amenant au déploiement de nouveaux produits et services (R. K. Mitchell et al., 2002). En d'autres termes, ces approches interrogent les facteurs permettant à certains individus, en opposition à d'autres, de découvrir et d'exploiter des opportunités

¹⁵ Bandura (2001) introduit ici la notion d'agentivité humaine, qui soutient que tout comportement humain est réalisé intentionnellement, d'une manière proactive, et dans un objectif particulier.

entrepreneuriales (Chabaud & Messeghem, 2010; Cope & Down, 2010; S. Shane & Venkataraman, 2000). L'apprentissage entrepreneurial dans une perspective cognitive porte sur la collecte, le traitement et la transformation de l'information issue des expériences individuelles (Cope & Watts, 2000; Johannisson et al., 1998; Wing Yan Man, 2006). L'expérience renvoie à une observation directe que l'individu porte à l'égard de ses pratiques (Politis, 2005). L'apprentissage consiste alors à transformer, par le biais d'un processus cognitif, les observations directes issues de l'expérience en connaissances. Celles-ci sont avant tout procédurales et conceptuelles, et prennent place dans le développement de routines et de schémas mentaux (Cope & Down, 2010). Cette perspective défend ainsi l'idée selon laquelle le comportement humain et le développement de compétences sont influencés par des processus individuels internes et cognitifs (Rae, 2005; Ravasi & Turati, 2005; Wing Yan Man, 2006). L'engagement entrepreneurial et l'expérience qui en découle sont ainsi centraux dans les approches cognitives d'apprentissage (Politis, 2005).

Cope (2003) s'interroge sur la manière dont les entrepreneurs apprennent par le biais de leurs expériences. L'auteur reprend la notion « *d'événements d'apprentissage* » (Cope & Watts, 2000), qui soutient le fait que les situations non linéaires et discontinues¹⁶ sont autant d'opportunités d'apprentissage. Elles complètent le développement de connaissances issues de pratiques routinières liées à la gestion quotidienne d'une organisation. En ce sens, bien que l'entrepreneur soit engagé dans un processus constant d'apprentissage (Minniti & Bygrave, 2001; L. Pittaway & Cope, 2007; C. L. Wang & Chugh, 2014), certaines situations délivrent un degré supérieur d'apprentissage (apprentissage « *high-level* ») en comparaison aux pratiques routinières (apprentissage « *low-level* »). Cette distinction s'explique par le fait que l'apprentissage « *high-level* » transforme les modèles mentaux, entendus comme les représentations et la vision du monde d'un individu (Mezirow, 1991). Cette forme d'apprentissage intervient ainsi lors d'une remise en question des croyances pour faire face à une situation dans laquelle les comportements habituels sont inefficaces. Ces situations à forte propension d'apprentissage sont définies par Cope (2003) comme des « *événements discontinus* » dans lesquels l'entrepreneur apprend par le biais de « *réflexions critiques* » qui challengent ses normes personnelles. Cette perspective s'inscrit dans les travaux d'Argyris & Schön (1985), qui présentent l'apprentissage en simple et en double boucle. L'apprentissage en simple boucle consiste à ajuster un comportement en vue de corriger des erreurs.

¹⁶ Liées aux crises ou opportunités par exemple.

L'apprentissage en double boucle se produit lorsque le système de valeurs qui structure une action est modifié lorsqu'une erreur est corrigée (Argyris, 2002). Un parallèle peut également être fait avec les travaux de Politis (2005). Sur la base des apports de March (1991), l'auteur souligne que l'entrepreneur peut mobiliser son expérience en vue de s'engager dans un processus d'apprentissage par le biais de deux stratégies. La première, l'exploitation, qui correspond à une reproduction des actions préalablement retenues. Dans cette configuration, l'entrepreneur apprend de son expérience en exploitant des comportements afin de développer des routines. La seconde stratégie, l'exploration, consiste à diversifier les actions préalablement retenues. Dans cette configuration, l'entrepreneur apprend de son expérience en explorant de nouvelles combinaisons et possibilités afin d'obtenir de meilleurs résultats ou dans une logique d'innovation. Ces deux stratégies de transformation de l'expérience en connaissances peuvent être mobilisées par l'entrepreneur en fonction des situations qu'il rencontre, tout en exerçant une influence notable sur les connaissances qu'il construit. Un entrepreneur privilégiant l'exploration développe plus de sensibilité dans la détection des opportunités, lorsque l'exploitation lui confère une capacité accrue à réguler le degré d'incertitude entrepreneuriale par le développement de routines.

1.3. Synthèse des approches individuelles d'apprentissage et de leurs applications en entrepreneuriat

Les approches comportementales et cognitives ont longtemps dominé le champ de l'EE (Cope & Down, 2010; Lourenço & Jones, 2006; Minniti & Bygrave, 2001). Les premières sont principalement mobilisées dans l'objectif d'intervenir sur le capital humain des étudiants (Granovetter, 1973; Pavey, 2006), et d'alimenter un stock de connaissances jugées nécessaires au développement d'un projet entrepreneurial (Anderson & Jack, 2002; Bell & Bell, 2020). Les approches cognitives sont quant à elles utilisées afin de développer des compétences en matière de raisonnement et de pensée critique (Cope & Down, 2010; Laukkanen, 2000; Rasmussen & Sørheim, 2006). L'intention est de fournir aux étudiants des cadres conceptuels leur permettant de donner du sens à leurs expériences futures, qui se dérouleront en situation réelle (Jack & Anderson, 1999). Si ces approches ont largement influencé l'articulation pédagogique des programmes d'EE, elles sont questionnées au regard de deux limites (Hahn et al., 2017; Löbner, 2006).

La première limite porte sur le fait que ces approches positionnent l'entrepreneuriat comme un acte profondément individuel (Casson, 2005; Vanevenhoven, 2013). L'entrepreneur est la condition essentielle de la réussite de son entreprise, indépendamment des contextes sociaux dans lesquels il opère (Higgins et al., 2013). Cette perspective est largement appuyée par l'idée selon laquelle le porteur de projet se doit de détenir un degré de vigilance entrepreneurial élevé afin d'identifier et de s'engager dans des opportunités (Erdélyi, 2010; Kirzner, 1973). Les structures d'EE cherchent donc à intervenir sur ce degré de vigilance afin de *produire* des entrepreneurs potentiels, en articulant leurs programmes autour de la transmission de connaissances objectives et du développement d'un raisonnement entrepreneurial (Laukkanen, 2000; Rasmussen & Sørheim, 2006). L'objectif est ici de former des entrepreneurs potentiels qui pourront dans un second temps mobiliser les connaissances assimilées afin d'exploiter une opportunité entrepreneuriale (Bell & Bell, 2020).

Cette configuration introduit la seconde limite des approches individuelles d'EE, qui porte sur leur champ d'intervention. Ces programmes permettent dans leur ensemble un apprentissage à propos de l'entrepreneuriat (Gibb, 2005; Robinson et al., 2016), en s'intéressant aux outils, concepts et raisonnements clés du processus entrepreneurial. Ils ont comme principal effet le développement de l'intention entrepreneuriale (Passoni & Glavam, 2018; Zhang et al., 2014). Ces programmes sont davantage limités lorsqu'il s'agit de préparer les étudiants à assurer le rôle d'entrepreneur (Hahn et al., 2017; Löbner, 2006), du fait d'un environnement d'apprentissage éloigné de ce que vivent réellement les créateurs d'entreprise (L. A. Pittaway et al., 2015; Rae, 2005). Les connaissances délivrées sont généralistes et décontextualisées (Herrington & Oliver, 2000), puisqu'il n'est pas attendu de la part des étudiants qu'ils les exploitent en situation réelle (Bécharde & Grégoire, 2005). Les approches pédagogiques comportementales et cognitives préparent ainsi à une *éventualité entrepreneuriale*, en intervenant sur le contexte préalable à l'engagement (Bell & Bell, 2020). Elles transmettent des connaissances qui pourront être mobilisées dans une perspective entrepreneuriale, mais sans garantie qu'elles le soient effectivement.

Les discussions engagées sur la perception de l'entrepreneuriat et sur le champ d'intervention de ces programmes d'EE s'inscrivent dans des réflexions épistémologiques (Bécharde & Grégoire, 2005). Une volonté de contextualiser la connaissance et l'apprentissage (Barab & Duffy, 2012; Resnick, 1987) est relevée, en positionnant l'acte entrepreneurial dans une perspective holistique, collective et sociale (Emin & Guibert, 2017; Germain, 2017; Rasmussen

& Sørheim, 2006). Dans cette perspective, de nouvelles approches d'EE émergent, qualifiées de « collectives ». Elles visent à créer un contexte d'apprentissage plus proche de la réalité du processus entrepreneurial (Gibb, 2002; Rae, 2006), et défendent, sous l'influence du constructivisme (Bécharde & Grégoire, 2005), une vision collective d'apprentissage et d'éducation (Bell, 2021; Higgins et al., 2019; Higgins & Elliott, 2011; Rae, 2004).

2. Les approches collectives d'apprentissage et leurs applications en entrepreneuriat

Les approches collectives d'EE s'ancrent dans l'épistémologie constructiviste (Bécharde & Grégoire, 2005; Bell, 2024), soutenant le fait que le réel et la connaissance sont construits par les individus d'une manière active et autonome (S. Fox, 1997). Ces approches d'EE sont dites « collectives » dans la mesure où elles prennent en considération dans le processus d'apprentissage les contextes sociaux dans lesquels l'entrepreneur et l'entreprise opèrent (Rae, 2004, 2005). Ainsi, il n'est pas de vérité objective qui existe indépendamment des individus et des contextes sociaux (Barab & Duffy, 2012; Boghossian, 2006; Poerksen, 2004).

Les théories constructivistes de l'apprentissage sont riches, englobant des approches radicales et sociales (Belbase, 2014; Gergen, 1999; Oxford, 1997). Le constructivisme radical positionne l'apprentissage comme un processus individuel de construction de la connaissance et de la réalité (von Glasersfeld, 1995). Elles sont donc propres à l'individu, et construites sur la base de son expérience (von Glasersfeld, 1996). La cognition est ainsi présente dans les approches constructivistes radicales, présentée comme le levier sur lequel s'appuient les individus pour construire leurs propres connaissances (Prawat, 1996). La cognition est ici perçue comme un système fermé appartenant à l'individu, sans influence ni rapport avec le monde externe. Cette séparation (processus cognitif et monde externe) conduit à l'émergence d'une perspective sociale au sein des approches constructivistes (Phillips, 1995). Si ces deux courants partagent les mêmes bases épistémologiques, les approches sociales revendiquent le fait que l'apprentissage réside dans la construction de sens issus d'expériences situées et contextuelles, ainsi que dans les interactions sociales (Guney & Al, 2012; Lave, 1993; Mueller & Anderson, 2014).

D'un point de vue éducationnel, les approches constructivistes appellent à une redéfinition des rôles et des responsabilités ainsi que des objectifs et des moyens d'apprentissage (Bécharde &

Grégoire, 2005). L'enseignant cherche avant tout à créer un contexte éducationnel authentique et en situation réelle (Gibb, 2002; Greeno, 1998; Rae, 2006), positionnant les interactions sociales et la pratique au cœur de la dynamique d'apprentissage (Akpomi & Kayii, 2022; Mueller & Anderson, 2014). Les étudiants deviennent actifs et autonomes, et répondent à des phases d'expérimentation concrètes au sein et en dehors des salles de classe (Higgins et al., 2019; Middleton et al., 2019).

2.1. Les approches constructivistes d'apprentissage et leurs applications dans le champ de l'entrepreneuriat

Les approches constructivistes d'EE s'inscrivent dans un paradigme interactionniste et subjectiviste, où la réalité est perçue comme étant à la fois influencée par l'action humaine et conditionnant celle-ci (Bécharde & Grégoire, 2005). Cela entre en cohérence avec la vision collective de l'acte entrepreneurial (Ben-Hafaïedh et al., 2024; Castellanza, 2022; Hertel et al., 2021), ancrée dans le constructivisme social. L'apprentissage résulte ici de l'interaction entre l'individu et son environnement (Kyrö, 2015), qui se manifeste par un engagement actif dans des pratiques sociales (Bell, 2024; Wing Yan Man, 2006). Cette perspective se reflète dans des approches émergentes du champ de l'entrepreneuriat, qui mettent l'accent sur l'étude des pratiques comme unités fondamentales d'analyse pour comprendre les phénomènes sociaux (Lefebvre et al., 2015). La pratique est ici définie comme un ensemble d'actions de création de sens, de construction de l'identité, ou encore de développement de l'offre, portées par une diversité d'acteurs et situées dans le temps et l'espace (Chia & Holt, 2006; Thompson et al., 2020). Ces approches perçoivent le processus entrepreneurial comme un réseau de pratiques interconnectées, ancrées dans des contextes sociaux (Champenois et al., 2020).

Dans le cadre des approches constructivistes d'EE, la connaissance n'est pas considérée comme un attribut existant indépendamment des individus (Kyrö, 2018). L'enseignant a pour rôle de créer un contexte pédagogique où les étudiants, en tant qu'acteurs actifs du processus (Bécharde & Grégoire, 2005), mobilisent leurs ressources (connaissances, aptitudes, ...) pour s'engager dans la pratique et développer des connaissances (Ramsden, 2003). L'enseignant s'intéresse à la manière dont ils appréhendent une situation entrepreneuriale et utilisent des ressources spécifiques pour y répondre (Biggs & Tang, 2007). Ainsi, les étudiants construisent leurs connaissances en les enrichissant de celles de leurs pairs. Les approches constructivistes d'EE

positionnent la compétence sociale comme vecteur d'apprentissage (Bécharde & Grégoire, 2005) et s'intéressent aux interactions entre le contexte social, les étudiants et l'enseignant (Robertson, 1999).

La notion d'identité est centrale dans les approches constructivistes d'apprentissage entrepreneurial (Belchior & Castro-Silva, 2023; Middleton & Donnellon, 2017; Radu-Lefebvre et al., 2021). Selon Rae (2004), elle est constamment négociée sous des influences individuelles et sociales au fil des expériences d'apprentissage et de l'engagement dans des pratiques sociales. En ce sens, lorsqu'un individu positionne l'entrepreneuriat comme un choix de carrière, il renégocie son identité personnelle et sociale (Nielsen & Gartner, 2017). Il cherche à l'aligner avec ses valeurs et convictions personnelles qui peuvent trouver écho dans la nature du projet porté (Bruyat, 1993; Omrane et al., 2011).

L'idée centrale des approches constructivistes d'EE est que l'apprentissage repose sur l'engagement actif des individus dans des pratiques réelles. L'apprentissage est continu, et émane du projet porté et de l'environnement dans lequel il est développé (Cope, 2005). L'engagement entrepreneurial supporte la construction de sens par le biais des interactions sociales (Rae & Carswell, 2000). En prenant en compte l'influence des réseaux et des communautés d'appartenance (El-Awad, 2023; Murad et al., 2024; Rae, 2004; Taylor & Thorpe, 2004; Vargas-Hernandez et al., 2024), l'apprentissage est ainsi positionné dans une dynamique sociale, expérientielle, située et contextuelle (Rae, 2017). L'engagement dans des industries ou communautés spécifiques, en lien direct ou indirect avec le projet entrepris (O. Jones et al., 2021; Pocek et al., 2022; Politis et al., 2019), soutient non seulement l'apprentissage, mais permet aussi à l'entrepreneur de s'entourer de connaissances et d'expertises complémentaires (Rae & Carswell, 2000). Celles-ci sont apportées par les membres de ces communautés et industries dans lesquelles l'entrepreneur est engagé (Rae, 2004). Bien qu'il assure un rôle central dans le développement de son entreprise, les contributions externes sont cruciales. La capacité de l'individu à construire un réseau est donc un facteur clé dans le processus d'apprentissage entrepreneurial, notamment pour détecter des opportunités et réduire l'ambiguïté causale du processus entrepreneurial (Ravasi & Turati, 2005). Cette ambiguïté est définie comme le niveau de compréhension des relations structurant une action non routinière, tel qu'un projet entrepreneurial. En s'engageant dans la pratique, les individus augmentent leur compréhension du phénomène, déclenchant des réactions de leur environnement qui doivent être interprétées pour créer du sens. L'apprentissage repose donc

sur ce processus d'exploration, qui nécessite toutefois une base de connaissances existante (Wenger, 1998), indispensable pour construire du sens à partir des expériences (Akpomi & Kayii, 2022; Mueller & Anderson, 2014). Rae (2004) illustre cette perspective par la notion de théories personnelles, qui correspondent à des représentations cognitives de ce qui fonctionne pour l'entrepreneur et pourquoi. Ainsi, une dimension cognitive est toujours présente dans les approches constructivistes d'apprentissage entrepreneurial (Erdélyi, 2010), bien qu'elles s'écartent des perspectives purement individuelles des approches comportementales et cognitives. Le développement des théories personnelles est en effet le fruit des interactions et échanges avec diverses parties prenantes (Rae & Carswell, 2000). Rae (2004) emprunte la notion *d'entreprise commune* (Wenger, 1998) pour souligner que les connaissances développées proviennent d'une dynamique collective et collaborative, alimentant le répertoire partagé de l'organisation. Les connaissances n'appartiennent donc pas exclusivement à l'entrepreneur, mais au collectif (associés, salariés, parties prenantes externes, ...) qui contribue au développement de l'entreprise (Rae & Carswell, 2000).

2.2. Synthèse des approches collectives d'apprentissage et de leurs applications dans le champ de l'entrepreneuriat

Les approches collectives d'EE, ancrées dans l'épistémologie constructiviste (Bécharde & Grégoire, 2005), engagent les étudiants dans la réalité du processus de création d'entreprise (Bell & Bell, 2020; C. Jones & English, 2004). L'objectif n'est plus simplement de couvrir une éventualité entrepreneuriale, mais de les accompagner en situation réelle pour les préparer à assumer pleinement le rôle d'entrepreneur (Lackéus et al., 2016). Cet accompagnement se fait par un engagement actif des étudiants dans le processus entrepreneurial (Higgins et al., 2019; Middleton et al., 2019). Ces approches connaissent un essor notable depuis les années 2010 (Hägg & Gabrielsson, 2019), en étant positionnées comme les plus à même d'apprendre aux étudiants à entreprendre (Gibb, 2005; Robinson et al., 2016). Les bénéfices des approches constructivistes d'EE sont largement reconnus, notamment parce qu'elles positionnent la pratique entrepreneuriale au cœur du processus pédagogique (Binks et al., 2006). Les diverses actions retenues par les porteurs de projet sont autant d'opportunités d'apprentissage (Rae, 2005; Rae & Carswell, 2000; Ravasi & Turati, 2005). Engager les étudiants dans des pratiques concrètes (contextuelles et situées) semble en ce sens répondre à la dimension expérientielle du processus d'apprentissage entrepreneurial (Kolb, 1984; Rae, 2017). Le lien entre l'expérience

et l'apprentissage n'est pour autant pas mécanique (Cope, 2003; Politis, 2005; Wing Yan Man, 2006). La construction de sens est supportée par les interactions sociales que l'entrepreneur entretient avec les différents acteurs qui composent son environnement (O. Jones et al., 2021; Pocek et al., 2022; Politis et al., 2019), ce qui permet de dépasser le statut subjectif initial du sens rattaché à ses expériences (Morris et al., 2012; Politis, 2005; Toft-Kehler et al., 2014). Dans cette perspective, la dimension sociale et interactionnelle des pratiques pédagogiques constructivistes (Löbler, 2006) constitue un argument majeur pour les positionner comme les plus efficaces dans l'objectif d'apprendre aux étudiants à entreprendre (Minniti & Bygrave, 2001; Pittaway & Cope, 2007). L'expérimentation en situation réelle et les interactions sociales forment les éléments structurants de l'apprentissage entrepreneurial, et se retrouvent au cœur des approches constructivistes d'EE (Lackéus et al., 2016; Robinson et al., 2016).

3. Quelles perspectives d'éducation entrepreneuriale pour supporter la création d'entreprise étudiante ?

Les approches individuelles (comportementales et cognitives) et collectives (constructivistes sociales) structurent le paysage de l'EE (Tableau 1). Elles positionnent dans leur ensemble l'apprentissage comme un processus expérientiel, cognitif, itératif et interactif (Wing Yan Man, 2006). Elles répondent à des bénéfices et des limites spécifiques en fonction des objectifs d'apprentissage et du public approché (Alberti et al., 2005; Fayolle, 2012). Cela invite les enseignants à percevoir les outils pédagogiques propres à ces approches comme autant de leviers à actionner en fonction du contexte dans lequel se place le programme d'EE (Bécharde & Grégoire, 2005).

	APPROCHES INDIVIDUELLES		APPROCHES COLLECTIVES
	Approches comportementales	Approches cognitivistes	Approches constructivistes sociales
Paradigme dominant	Objectivisme		Interactionnisme et subjectivisme
Épistémologie	Positivisme		Constructivisme social
Conception de l'apprentissage	L'apprentissage se traduit par un changement de comportement.	L'apprentissage repose sur les processus cognitifs individuels et l'évolution de ceux-ci.	L'apprentissage se traduit par une construction de sens et de réalité par le biais des expériences réalisées dans un contexte social.
Rôle de l'enseignant	Modèle	Tuteur	Coach
Rôle des étudiants	Passifs, assimilation et reproduction des connaissances transmises par l'enseignant.	Actifs, engagés dans les activités du programme pédagogique.	Actifs, engagés dans des pratiques sociales en situation réelle.
Objectifs des programmes d'éducation entrepreneuriale	Apprendre à propos de l'entrepreneuriat. Préparer à une éventualité entrepreneuriale.		Apprendre à entreprendre, devenir entrepreneur. Accompagner dans la création d'entreprise.

Tableau 1 - Synthèse des approches structurantes de l'éducation entrepreneuriale

Les approches sociales du constructivisme soutiennent que l'expérience entrepreneuriale, convertie en compétences par la négociation de sens (Wenger, 1998), permet l'expérimentation future et le développement de nouvelles compétences (Ravasi & Turati, 2005). En somme, l'expérience conditionne l'expérimentation. Un stock préalable de connaissances doit toutefois être détenu par l'entrepreneur pour qu'il s'inscrive dans ce cercle vertueux (Ravasi & Turati, 2005; Wenger, 1998). Le champ de l'entrepreneuriat réalise à ce titre une distinction entre les porteurs de projet novices, qui s'engagent dans le processus entrepreneurial sans expérience en création d'entreprise (Carbonara et al., 2020), et les *habitual entrepreneurs*, qui répondent à une ou plusieurs expériences entrepreneuriales antécédentes (Ucbasaran et al., 2001, 2008). Les *habitual entrepreneurs* jouissent d'une capacité de compréhension approfondie des situations entrepreneuriales grâce à leurs expériences entrepreneuriales¹⁷ (Ferreira, 2020; Karami & Tang, 2019), là où les entrepreneurs novices ne disposent pas du stock de connaissances nécessaires pour bénéficier de suffisamment de grilles de lecture (R. K. Mitchell et al., 2007; Rerup, 2005).

Ainsi, bien que les approches constructivistes semblent les plus à même de reproduire un contexte d'apprentissage proche de la réalité entrepreneuriale (Gibb, 2005; Robinson et al., 2016), elles ne peuvent être déployées sans porter une réflexion sur les spécificités de l'entrepreneuriat étudiant, défini comme « *the attempt (nascent) to, or eventual (active) start-*

¹⁷ Certaines approches positionnent également les expériences managériales ainsi que celles liées à l'industrie approchée par le projet entrepreneurial comme déterminantes dans le développement de structures cognitives permettant de construire un sens aux expériences liées à l'engagement entrepreneurial (Politis, 2005).

up initiated by one or several students during their academic career » (Ayob, 2021, p.748). Ces entrepreneurs particuliers (Delanoë-Gueguen, 2015) sont dans l'ensemble novices (Cohen et al., 2021; Hägg & Kurczewska, 2019; Le Pontois & Foliard, 2018), avec des expériences entrepreneuriales restreintes, voire inexistantes (Bergmann et al., 2016; Clarysse et al., 2022; Kaandorp et al., 2020). Cette caractéristique centrale invite les structures d'EE à intégrer une perspective temporelle dans leur processus pédagogique, avec une variation des approches éducationnelles, tant en termes de contenus que de contexte d'apprentissage (Bell & Bell, 2020).

Les pratiques d'EE (comportementales, cognitives et constructivistes) sont ainsi mobilisées conformément à la capacité d'engagement des étudiants (Pati et al., 2021; F. Wang & Sahid, 2024), conditionnée par leur degré d'expérience entrepreneuriale (Bell & Bell, 2020). En ce sens, les pratiques d'EE sont en premier lieu mobilisées pour amorcer l'engagement entrepreneurial. Il est ici question de mobiliser des approches individuelles pour intervenir sur le capital humain et la construction de structures cognitives des étudiants (Aboobaker, 2020; Anderson & Jack, 2002; Solomon et al., 2002). L'objectif est alors dans un second temps d'accompagner l'engagement entrepreneurial effectif en intervenant sur l'expérimentation active. L'intention est de permettre aux étudiants de cumuler des expériences entrepreneuriales en activant des approches collectives d'EE (Carland & Carland, 2001; Neck & Greene, 2011). Celles-ci sont également mobilisées afin de soutenir les interactions sociales, en créant des espaces d'échanges visant la co-construction de sens (Cope, 2003; Dutta et al., 2011; Higgins et al., 2013). Les paragraphes suivants reprennent en détail la manière dont les pratiques d'EE sont mobilisées en fonction de la capacité d'engagement entrepreneurial des étudiants.

3.1. Préparer l'engagement entrepreneurial : une réflexion sur le contenu

Dans les premiers moments de l'accompagnement, une réflexion sur le *contenu* semble essentielle. Elle nécessite de la part de l'enseignant qu'il identifie et transmette les connaissances nécessaires à l'engagement entrepreneurial futur des étudiants (Bell & Bell, 2020). Cette perspective rejoint les approches traditionnelles d'EE dans une logique de transmission et d'assimilation de connaissances (Laukkanen, 2000; Rasmussen & Sørheim, 2006). L'entrepreneuriat est ici perçu comme un processus articulé autour de la planification (Schmitt, 2015), régissant la nature (outils, concepts, ...) et la chronologie (ordre spécifique permettant de concevoir une trame à suivre pour le développement d'un projet) des apports pédagogiques (Neck et al., 2018; Vaicekauskaite & Valackiene, 2018). L'attention est en premier lieu portée sur la reproduction des connaissances transmises par l'enseignant (approche comportementale). En second lieu, ces approches visent à ce que les étudiants alimentent et adaptent leurs structures mentales afin de pouvoir donner du sens à leurs expériences futures (approche cognitive). En intervenant sur leur capital humain (Anderson & Jack, 2002; Granovetter, 1973; Pavey, 2006), leur capacité à identifier et poursuivre des opportunités entrepreneuriales est supposée croître (Corbett, 2007; Volery et al., 2013).

Il est donc question de donner les clés aux étudiants, tant au niveau du stock de connaissances que des structures cognitives, pour s'engager pleinement dans le processus entrepreneurial et d'apprendre de leurs expériences (Aboobaker, 2020; Solomon et al., 2002). L'intention est également d'accompagner la conversion d'une *potentialité entrepreneuriale* en une réalité, en intervenant sur le sentiment de désirabilité et de faisabilité à l'égard de la création d'entreprise (Krueger et al., 2000; Krueger & Carsrud, 1993; Souitaris et al., 2007).

3.2. Accompagner l'engagement entrepreneurial et la négociation de sens : une réflexion sur le contexte

Lorsque les étudiants disposent des grilles de lecture suffisantes à leur engagement entrepreneurial, une réflexion sur le *contexte* d'apprentissage peut être portée (Bell & Bell, 2020). Il est ici question de transposer les connaissances initialement transmises au sein d'expérimentations concrètes (Fiet, 2001). Cette perspective invite l'enseignant à adopter des approches pédagogiques constructivistes (Bell, 2024). L'entrepreneuriat est ici positionné

comme une méthode (Schmitt, 2020), régie par l'expérimentation active, l'itération et la collaboration (Neck et al., 2018; Vaicekauskaite & Valackiene, 2018). En somme, l'intérêt est davantage porté sur les techniques et approches (les comportements, les raisonnements, ...) mobilisées par l'individu (Kyrö, 2008) pour développer son identité entrepreneuriale (Middleton & Donnellon, 2017; Rae, 2004) que sur les connaissances théoriques qui préparent l'engagement (Heinonen & Poikkijoki, 2006). L'accent est mis sur les initiatives pédagogiques mobilisées par l'enseignant afin d'accompagner et de sécuriser la pratique entrepreneuriale des étudiants (Carland & Carland, 2001; Neck & Greene, 2011) qui demeurent autonomes dans ce processus (Fiet, 2001; Löbler, 2006). Une dynamique sociale (collective, avec l'enseignant et entre les étudiants) s'indexe à ces phases d'expérimentation en situation réelle, en guidant et supportant la pratique (Hägg & Gabrielsson, 2019; Jennings & Wagnier, 2010).

Dès lors les premières expériences entrepreneuriales cumulées, il apparaît possible d'œuvrer au profit de la création d'espaces d'échanges et d'interactions (Bell & Bell, 2020). L'accompagnement dans la négociation de sens positionne également l'entrepreneuriat comme une méthode (Neck et al., 2018; Vaicekauskaite & Valackiene, 2018) en poursuivant la réflexion sur le contexte d'apprentissage. Il est question de permettre une prise de recul à l'égard des expérimentations (Foliard et al., 2024) en favorisant la réflexion critique (Cope, 2003; Dutta et al., 2011; Higgins et al., 2013). L'intention est de permettre aux étudiants de construire un sens issu de leurs expériences (Aaltio, 2013; Harmeling, 2011; Karimi et al., 2016; Sörensson & Bogren, 2020). L'enseignant peut également intervenir en alimentant les phases de négociation de sens par un apport de connaissances spécifiques. L'objectif est de veiller au processus d'apprentissage individuel et collectif (Löbler, 2006), pouvant se matérialiser par le développement de théories personnelles (Kolb, 1984; Rae & Carswell, 2000).

Le Tableau 2 reprend en détail les caractéristiques des trois phases identifiées dans la littérature.

	RÉFLEXION SUR LE CONTENU <i>L'entrepreneuriat comme processus</i>	RÉFLEXION SUR LE CONTEXTE <i>L'entrepreneuriat comme méthode</i>	
	Préparation à l'engagement entrepreneurial	Accompagnement dans l'engagement entrepreneurial	Accompagnement dans la négociation de sens
Objectifs	Alimenter le capital humain des étudiants pour leur permettre un engagement futur en les accompagnant dans la construction de structures cognitives supportant l'apprentissage. Intervenir sur le sentiment de faisabilité et de désirabilité.	Créer un contexte d'apprentissage permettant l'expérimentation en situation réelle.	Créer un contexte d'apprentissage permettant la réflexion critique et la négociation de sens portant sur les expériences passées.
Rôle de l'enseignant	Transmettre les connaissances nécessaires à l'engagement entrepreneurial et à la réflexion critique.	Accompagner les étudiants dans l'expérimentation en situation réelle en endossant un rôle de mentor et en alimentant une dynamique collective et collaborative.	Accompagner les étudiants dans la construction de sens en provoquant des phases de réflexions individuelles et de négociation de sens. Adosser le rôle de facilitateur.
Rôle des étudiants	Assimiler les connaissances nécessaires à leur engagement entrepreneurial.	S'engager activement dans des expérimentations en situation réelle par la mobilisation des connaissances assimilées préalablement. Solliciter l'enseignant et les autres étudiants pour accompagner l'expérimentation.	Participer à une réflexion critique portant sur ses propres expériences et celles des autres étudiants afin de co-construire un sens à chacune des expériences.
Approche(s) éducationnelle(s) dominante(s)	Approches comportementales et cognitives.	Approche constructiviste.	

Tableau 2 - Réflexion en termes de contenu et de contexte dans le processus de conception d'une offre d'éducation entrepreneuriale

La littérature met ici en avant les complémentarités des approches positivistes et constructivistes d'EE, qui peuvent être mobilisées par l'enseignant d'une manière séquentielle (Bell & Bell, 2020). Pour autant, le passage d'une approche positiviste à une approche constructiviste demeure une question ouverte, du fait d'un manque d'ancrage théorique (Bécharde & Grégoire, 2005; Fayolle, 2013).

3.3. Du contenu au contexte : les approches situationnistes d'apprentissage pour adresser le manque d'éclairage théorique ?

La phase de préparation à l'engagement entrepreneurial est largement couverte par la littérature, qui préconise un enseignement classique (séminaire, cours magistraux, enseignement sur le plan d'affaires, ...) en vue d'intervenir sur le capital humain des étudiants (Anderson & Jack, 2002; Granovetter, 1973; Pavey, 2006). La manière dont l'enseignant peut construire un contexte d'apprentissage accompagnant l'engagement entrepreneurial et la négociation de sens demeure quant à elle une question ouverte (Acat et al., 2010). Un manque d'ancrage théorique est ici pointé (Bécharde & Grégoire, 2005; Fayolle, 2013). Les recherches portées sur les approches constructivistes d'EE aiguillent les enseignants dans leurs choix d'orientations pédagogiques en leur promulguant certains principes (Bada, 2015; Herrington et al., 2014; Honebein, 1996; Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999; Löbler, 2006) : laisser les étudiants développer leurs propres objectifs d'apprentissage, et les supporter dans leurs choix ; partir des problèmes et objectifs d'apprentissage des étudiants pour concevoir le processus pédagogique ; favoriser l'apprentissage par l'expérimentation en situation réelle ; favoriser les interactions et les échanges ; favoriser l'autonomie et la prise d'initiative des étudiants ; ne pas montrer comment résoudre les problèmes, mais laisser les étudiants expérimenter ; Ces principes participent à la conception d'une approche globale d'EE constructiviste, mais leur caractère peu spécifique peut constituer une limite en termes d'applicabilité.

Ces principes généraux mettent toutefois en avant des caractéristiques centrales, telles que la contextualisation de la connaissance, les interactions sociales, l'importance de la pratique, le lien à l'expérience, ou encore la négociation de sens (Bécharde & Grégoire, 2005; Bell & Bell, 2020; Kyrö, 2015; Lackeus, 2020; Rae, 2004, 2017; Rae & Carswell, 2000). Ces caractéristiques renvoient à la dimension située de l'apprentissage (Hägg & Gabrielsson, 2019; Higgins et al., 2013), qui défendent l'idée selon laquelle il n'est pas possible de séparer la pratique du processus d'apprentissage individuel (Lave, 1988, 1993). C'est au sein d'un contexte social, par le biais de l'engagement des individus dans des pratiques, que les significations rattachées aux expériences sont socialement construites pour en faire émerger des connaissances (Barab & Duffy, 2012; Berry, 2008; Bootz, 2009; Brown & Duguid, 1989). Cette perspective d'apprentissage mêlant expérimentations et interactions s'illustre par la théorie des communautés de pratique (CoPs) : « *informal structures that focus on developing a given practice and the knowledge associated with it* » (Bootz & Dupouët, 2019, p.275). Les CoPs

représentent des structures sociales auto-organisées qui rassemblent des praticiens autour d'un domaine commun. Elles favorisent l'apprentissage en créant un terrain propice à la négociation de sens (Wenger, 1998), processus par lequel les significations personnelles issues des expériences respectives sont négociées par la communauté (Chanal, 2000; Cox, 2005).

La dimension transformative de l'apprentissage des CoPs fait écho au processus de construction de l'identité entrepreneuriale tel que défendu par les approches constructivistes d'EE (Belchior & Castro-Silva, 2023; Middleton & Donnellon, 2017; Rae, 2017). La notion d'identité est également une dimension clé de la théorie des CoPs (Lave & Wenger, 1991). Elle est construite par le biais des négociations du sens issues des pratiques sociales réalisées en tant que membre d'une communauté (Wenger 1998). L'apprentissage et l'identité sont en ce sens deux notions se reflétant l'une et l'autre au travers de l'engagement des individus dans des pratiques et interactions sociales (Wenger, 1998). Dans ce cadre, la construction de l'identité et l'apprentissage n'apparaissent pas simplement par l'expérience, mais par la manière dont les individus leur donnent du sens (Rae & Carswell, 2000). La construction de sens, composante centrale des approches constructivistes d'EE, est également éclairée par la théorie des CoPs. L'engagement mutuel des membres dans des pratiques sociales en lien avec le domaine de la communauté, la négociation de sens ou encore la construction d'un répertoire partagé de connaissances sont autant de notions permettant d'appréhender la construction de sens (Wenger, 1998).

La théorie des CoPs promulgue des réponses opérationnelles aux questionnements liés à la conception d'un environnement d'apprentissage en situation réelle (Hockerts, 2018; Howorth et al., 2012; Macpherson et al., 2022). Les CoPs sont positionnées comme de nouvelles modalités d'EE permettant aux étudiants d'apprendre à entreprendre (Henry et al., 2005; Kassean et al., 2015), si bien qu'un appel à les cultiver au sein des salles de classe est lancé (Barab & Duffy, 2012; Gauthier, 2016; Morton, 2012).

Chapitre 2 : La théorie des communautés de pratique, une approche située d'apprentissage

La théorie des communautés de pratique (CoP) s'inscrit dans les approches dites situées de l'action humaine et de l'apprentissage (Berry, 2008; Lave, 1988; Lièvre et al., 2023). La notion *d'action située* se positionne en opposition aux approches rationnelles du comportement et aux perspectives classiques d'apprentissage (Azan et al., 2017). Elle considère que l'action humaine est fondamentalement liée au contexte social dans lequel elle apparaît (Lave, 1993, 1996). L'individu n'agit pas uniquement en fonction des plans qu'il se fixe (approche rationnelle), mais bien par une analyse de la situation dans laquelle il inscrit sa pratique (approche située) en prenant en considération de nombreux facteurs contextuels. Dans cette même pensée, la notion *d'apprentissage situé* se positionne à l'encontre des perspectives classiques d'enseignement axées sur la transmission de connaissances (Herrington & Oliver, 2000; Zheng, 2010). L'approche située défend l'idée selon laquelle l'apprentissage ne réside pas dans l'assimilation d'un corpus de savoir abstrait (Berry, 2008), mais repose sur l'engagement de l'individu dans des pratiques sociales (Lave, 1993), témoignant de l'appartenance à une communauté (Fuller et al., 2005). La théorie des CoPs prône en ce sens le fait qu'il n'est pas possible de séparer la pratique et l'apprentissage du contexte social dans lequel ils opèrent (Barab & Duffy, 2012; Brown & Duguid, 1989; Lave & Wenger, 1991).

Ce second chapitre a comme objectif d'approfondir les liens préalablement établis entre les CoPs et les approches constructivistes d'EE.

Dans une première partie, les dimensions structurantes des CoPs sont présentées, les distinguant d'autres formes collectives. Les travaux fondateurs de Lave & Wenger (1991), Wenger (1998) et de Wenger et al. (2002) sont mobilisés à ce titre. Une première section introduit la notion de *participation périphérique légitime*. Il s'agit du processus par lequel de nouveaux membres sont socialisés au sein de la CoP, et participent à ses activités dans une perspective d'apprentissage. Une seconde section mobilise les travaux de Wenger (1998) qui positionne la pratique comme source de cohérence de la communauté. Trois mécanismes centraux sont alors mis en avant, et constituent les dimensions structurantes des CoPs : l'engagement mutuel, l'entreprise commune et le répertoire partagé. Ces mécanismes positionnent l'apprentissage et la construction de l'identité comme deux notions aux influences mutuelles. À ce titre, 5 facteurs d'influence sont

identifiés. Ils témoignent de la manière dont un individu construit son identité au fil de son apprentissage en tant que membre d'une CoP.

Les dimensions structurantes des CoPs réaffirment les parallèles existants avec les approches collectives d'EE. À ce titre, et afin d'accompagner l'enseignant dans la construction d'un environnement d'apprentissage en situation réelle, la notion d'architecture d'apprentissage (Wenger, 1998) est mobilisée dans une seconde partie. Celle-ci permet une mise en application de la perspective située des CoPs au sein d'un environnement éducationnel (Tummons, 2014). Les 4 dualités propres à l'architecture d'apprentissage sont présentées et mises en perspective avec les approches collectives d'EE.

La notion d'architecture d'apprentissage propose une réponse opérationnelle aux questionnements liés à la construction d'un environnement d'apprentissage en situation réelle. Elle introduit des leviers en favorisant l'émergence d'une CoP d'étudiants entrepreneurs, et positionne l'enseignant comme son animateur. À ce titre, le caractère pilotable d'une telle communauté est questionné dans une troisième partie. Les rôles clés du pilotage sont mis en perspective avec 5 phases de développement des CoPs proposées par Wenger et al. (2002). Celles-ci témoignent notamment des tensions liées aux dimensions structurantes auxquelles l'enseignant peut être confronté dans le processus d'émergence et de développement d'une CoP d'étudiants entrepreneurs. Les leviers de pilotage relevés proposent une vue globale du processus visant à inscrire l'EE dans une perspective située d'apprentissage.

1. Les dimensions structurantes des communautés de pratique

Les CoPs, définies comme un groupe d'individus *“who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis”* (Wenger, al., 2002, p. 4), sont présentes dans chacune des dimensions de la vie d'un individu (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Elles sont protéiformes (Cohendet et al., 2004) tout en partageant des bases communes. Les CoPs n'ont pas de durée de vie déterminée, reposent sur l'engagement mutuel de ses membres, sont axées sur le développement de connaissances et l'apprentissage, et n'ont pas de frontière clairement définie (Dupouët & Barlatier, 2011; McDermott & Archibald, 2010). Elles ont en commun des

dimensions structurantes sur lesquelles elles reposent (Wenger, 1998; Wenger et al., 2002), présentées dans le Tableau 3 :

Dimension	Définition
Domaine	Le domaine fédère les membres d'une CoP en créant un terrain d'entente et une identité commune. Le domaine définit l'objet de la communauté et fait valoir les valeurs partagées par ses membres. Il permet la participation, tant dans les activités de la CoP que dans les pratiques sociales liées. Le domaine permet d'identifier les <i>frontières</i> d'une communauté en matérialisant les sujets importants pour les membres.
Communauté	La communauté correspond à la fabrique sociale d'apprentissage, en supportant les interactions et relations entre les membres sur la base d'une confiance et d'un respect mutuels. La communauté permet l'apprentissage en accompagnant la construction de l'identité personnelle et professionnelle.
Pratique	La pratique englobe l'ensemble des idées, outils, concepts, informations, styles, langages, histoires ou encore documents créés, partagés et mobilisés par les membres de la communauté. La pratique est inhérente au domaine et est produite par la communauté. Elle permet de définir une base de connaissances partagées par l'ensemble des membres qui réaffirment par ce biais leur appartenance à la CoP.

Tableau 3 - Les dimensions structurantes des CoPs, d'après Wenger (1998) et Wenger et al., (2002)

Le domaine, la communauté et la pratique constituent les dimensions structurantes des CoPs, qui les distinguent d'autres structures collectives (Tableau 4) :

	Objectifs liés à la participation	Profil des membres	Ce qui lie les membres	Durée de vie
Communauté de pratique	Créer, développer et échanger des connaissances, développer les aptitudes individuelles.	Auto-sélection basée sur l'expertise ou une passion pour un sujet.	La passion, l'engagement et l'identification au groupe et à son domaine.	Émerge et s'arrête d'une manière organique.
Équipe projet	Accomplir une tâche spécifique.	L'ensemble des individus répondant à un rôle direct dans l'accomplissement du projet.	L'accomplissement du projet et les étapes clés de son développement.	Se stoppe à la réalisation du projet.
Communauté d'intérêt	Être informé à propos d'une thématique.	Toutes les personnes intéressées par la thématique adressée.	L'accès aux informations en lien avec la thématique, être en contact avec des personnes partageant le même centre d'intérêt.	Émerge et s'arrête d'une manière organique.
Réseau informel	Recevoir et transmettre des informations, avoir une compréhension de <i>qui est qui</i> dans le réseau.	Amis directs et indirects, relations professionnelles.	Un besoin mutuel et les relations tissées entre les membres.	Sans réel début ni fin, existe dès lors que les individus tissent des liens entre eux.

Tableau 4 - Distinction entre une communauté de pratique et d'autres structures, adapté de Wenger (1998, p.42)

Les paragraphes suivants présentent les mécanismes supportant l'apprentissage au sein des CoPs en s'appuyant sur les travaux fondateurs de Lave & Wenger (1991), Wenger (1998) et Wenger et al. (2002).

1.1. La participation périphérique légitime

Dans leur ouvrage intitulé « *Situated learning: legitimate peripheral participation* », Lave & Wenger (1991) cherchent à définir une nouvelle approche permettant d'appréhender la manière dont l'apprentissage opère en dehors des processus formels d'éducation ou de formation (Contu & Willmott, 2003; Fuller et al., 2005). En opposition à la perspective cognitive, les auteurs mobilisent une perspective constructiviste dans laquelle l'apprentissage est principalement informel, et apparaît « en situation » dans un contexte social (S. Fox, 1997; Gergen, 1999; Wing Yan Man, 2006). Il s'indexe à un changement d'identité, et permet aux individus de comprendre comment agir dans des situations spécifiques (Lave & Wenger, 1991). L'accent est mis sur les relations entre l'individu, l'activité et la situation, telles qu'elles apparaissent dans la pratique réelle (Lave, 1993). Les auteurs « *draw attention to the point that learners inevitably participate in communities of practitioners and that the mastery of knowledge and skill requires newcomers to move toward full participation in the sociocultural practices of a community* » (Lave & Wenger, 1991, p.29). Ainsi, le fait de devenir membre d'une communauté permet la participation à des pratiques sociales et offre des possibilités d'apprentissage (Barab & Duffy, 2000; MacPhail et al., 2014). Dans cette perspective, Lave & Wenger (1991) s'intéressent au processus par lequel les nouveaux entrants sont socialisés dans ces communautés, en présentant la *participation périphérique légitime*.

Par le biais de cette notion, Lave & Wenger (1991) mettent en avant l'existence de différentes modalités, plus ou moins sélectives, d'ouverture de la communauté à de nouveaux membres. Seuls les nouveaux entrants légitimés par les membres établis ont accès aux ressources de la CoP (connaissances, activités, ...). Celles-ci conditionnent l'engagement dans des pratiques sociales (la participation périphérique), et donc l'apprentissage. L'accès aux ressources de la communauté est également conditionné par la nature des relations présentes en son sein : ce sont ces relations, par le biais des interactions et échanges, qui permettent la socialisation et l'apprentissage, principalement informel (Lave & Wenger, 1991). L'accès à ces ressources structure également le processus par lequel un nouvel entrant augmente son degré de participation jusqu'à la pleine participation (Fuller et al., 2005; Handley et al., 2006). Ce déplacement au sein de la CoP traduit l'apprentissage (Lave & Wenger, 1991), et renvoie à la notion de périphérie (la position qu'assume un membre au sein de la communauté (Eberle et al., 2014)). La pleine participation nécessite en effet la maîtrise des connaissances développées par la communauté pour s'engager dans des pratiques nécessitant davantage d'expertise, ou pour

assurer un rôle plus important dans la vie de la CoP. En ce sens, un nouvel entrant peut s'engager dans des pratiques basiques (position périphérique), puis augmenter graduellement le degré de complexité de ses tâches au fil de son apprentissage (pleine participation).

La participation périphérique légitime matérialise le processus de socialisation d'un nouveau membre au sein d'une CoP, et conditionne son apprentissage. Les travaux de Lave & Wenger (1991) permettent en ce sens de situer l'apprentissage en le positionnant comme une forme d'appartenance à des communautés (Berry, 2008). Ces travaux sont poursuivis par Wenger en 1998 dans le cadre de son ouvrage intitulé « *Communities of Practice : Learning, Meaning, and Identity* ».

1.2. La pratique comme source de cohérence de la communauté

En 1998, Wenger s'intéresse plus particulièrement aux notions de *pratique* et de *communauté* pour affiner la définition des CoPs (Cox, 2005). La pratique est à ce titre positionnée par l'auteur comme la source de cohérence de la communauté, en s'appuyant sur trois dimensions : l'engagement mutuel, l'entreprise commune et le répertoire partagé.

L'engagement mutuel traduit la participation des membres dans des pratiques sociales en lien avec le domaine de la CoP, mais également dans des activités formelles et informelles qui lui permettent de vivre¹⁸. (Wenger, 1998). L'idée centrale est de créer et d'entretenir des liens entre les individus afin qu'ils puissent échanger à propos de leurs pratiques (qu'elles soient homogènes ou hétérogènes¹⁹) dans une perspective d'apprentissage. L'engagement mutuel permet également aux membres de connecter leurs compétences respectives par une connaissance approfondie des zones d'expertise de chacun. Wenger (1998) souligne à ce titre que l'enjeu réside dans le fait de savoir *qui sait quoi* et *qui a besoin de quoi* au sein de la CoP. Pour autant, l'auteur ne défend pas une approche idyllique des communautés. L'engagement mutuel reflète la complexité des relations, ce que l'auteur définit comme « *doing things together* » (Wenger, 1998, p.77). Un mélange complexe de « *power and dependence, pleasure*

¹⁸ Ces activités s'illustrent par les échanges entretenus entre les membres. Il peut s'agir de mails, d'appels téléphoniques ou de rencontres spontanées au sein et en dehors de l'organisation.

¹⁹ Wenger (1998) souligne que l'engagement mutuel crée des similarités et des différences dans la manière de faire les choses. Ces similarités et différences participent à l'apprentissage dans une logique de confrontation des expériences et significations.

and pain, expertise and helplessness, success and failure, [...], trust and suspicion, friendship and hatred » (Wenger, 1998, p.77) rythme ainsi la vie de la CoP et les relations entre les membres.

L'entreprise commune correspond à la seconde caractéristique positionnant la pratique comme source de cohérence de la communauté. Cette notion reflète l'engagement mutuel des membres et permet les rencontres, les interactions et les échanges. L'entreprise est commune dans la mesure où elle traduit ce pour quoi les individus se rassemblent. Cette notion traduit deux mécanismes centraux des CoPs, le premier étant la négociation de sens. Grâce à leur engagement mutuel, les membres apportent à la communauté une matière issue de leurs expériences dont les significations peuvent être collectivement négociées dans une logique d'apprentissage. La négociation de sens correspond donc au processus par lequel les significations attachées aux expériences personnelles sont négociées par la communauté (Wenger, 1998). Elle favorise le développement de nouvelles compétences par la modification des représentations, des pratiques, des normes, et des croyances des membres (Chanal, 2000; Cox, 2005). La négociation de sens inscrit par ailleurs l'apprentissage dans une tension entre la participation et la réification (Wenger, 1998), qui correspond au second mécanisme hébergé par l'entreprise commune. Les membres de la CoP s'engagent dans des pratiques sociales pour déclencher les négociations de sens (participation). Le fruit des négociations de sens est appelé à être cristallisé par le biais d'artefacts pour l'inclure dans les pratiques réelles des membres de la communauté (réification). Le terme « dualité » est mobilisé afin de positionner la participation et la réification dans une tension dynamique à la recherche d'un équilibre (Chanal, 2000; Cox, 2005). Si la participation est plus élevée que la réification, la communauté peut manquer de matière (artefacts) nécessaire à la négociation de sens. À l'inverse, si la réification l'emporte, la communauté peut s'essouffler du fait d'une capacité amoindrie à générer de nouvelles connaissances par un manque de nouvelles expériences apportées par les membres (Wenger, 1998).

Le répertoire partagé est la troisième caractéristique positionnant la pratique comme source de cohérence de la CoP. La négociation de sens produit des ressources qui alimentent un registre reflétant l'histoire de la communauté. Il comprend les routines, les outils, ou encore les concepts collectivement négociés et développés par les membres. Ce registre dynamique est défini comme le répertoire partagé (Wenger, 1998). Les ressources présentes répondent à un caractère ambigu : elles permettent de donner du sens aux expériences passées, mais sont également

mobilisées afin de s'engager dans de nouvelles pratiques et de renégocier les significations préalablement construites par la communauté. Le répertoire partagé répond donc à un caractère dynamique, qui évolue au fil de l'engagement mutuel et des négociations de sens.

Ces trois dimensions définissent le fonctionnement global des CoPs en mettant en avant les mécanismes d'apprentissage, qui reflètent la construction de l'identité individuelle.

1.3. La construction de l'identité et les modes d'appartenance aux CoPs

Dans la précédente section, l'intérêt a été porté sur la pratique comme source de cohérence de la communauté. Cette section s'intéresse plus particulièrement à la relation entre la pratique et l'identité : celle-ci est construite par les négociations du sens issues des expériences en tant que membre d'une communauté (Wenger 1998). L'apprentissage et l'identité sont ainsi deux notions se reflétant l'une et l'autre, grâce à l'engagement des individus dans des pratiques sociales. La notion d'identité est par ailleurs mobilisée comme trait d'union entre l'individu et le collectif : elle s'enracine dans les expériences vécues par les individus tout en reconnaissant les influences sociales qui la définissent. Le processus de construction de l'identité est étroitement lié aux modes d'appartenance d'un individu à des CoPs.

1.3.1. La construction de l'identité

L'identité est une expérience négociée, elle se façonne par l'engagement des individus dans des pratiques sociales (Caillouette, 1997; Dumora et al., 2008). Cet engagement les dote d'une certaine forme d'expérience en termes de participation au sein d'une communauté spécifique (Wenger, 2008). Cette expérience de participation permet à un individu d'être accepté comme membre à part entière, puisque la communauté atteste de son identité de praticien (Stets & Burke, 2000). L'identité reflète ici un processus constamment négocié et socialement construit, qui s'inscrit dans une superposition d'événements de participation et de réification au sein d'une communauté spécifique (Handley et al., 2007). C'est par le biais de ces événements que les expériences de vie participent à la construction de l'identité et témoignent des trajectoires d'apprentissage. L'identité est donc fondamentalement temporelle, modelée dans des contextes

sociaux et façonnée par des trajectoires convergentes et divergentes. Les trajectoires d'apprentissage connectent le passé (ce qui a déjà été appris et la manière dont l'apprentissage a opéré) et le futur (ce que l'individu veut apprendre par la suite et le contexte dans lequel il veut apprendre) afin de négocier le présent (« *sorting out what matters and what does not, what contribute to our identity and what remains marginal* » (Wenger, 1998, p.155). Conformément à cette approche par les trajectoires d'apprentissage, Wenger (1998) souligne que les individus sont engagés dans une multitude de CoPs. Leur engagement peut être ponctuel, régulier, ou atteindre la pleine participation. Certaines de ces CoPs sont centrales dans la construction de l'identité, et d'autres plus marginales. Les domaines des communautés d'appartenance sont également variés. Cette forme de multi-engagement aux degrés variables et aux domaines différents structure l'identité de l'individu. Les influences de chacune des CoPs dans lesquelles il est engagé doivent être perçues comme une unité (l'individu ne dispose que d'une seule identité), et non pas comme des fragments d'identité. Pour autant, les compétences²⁰ développées au sein de chaque communauté peuvent entrer en conflit et nécessiter une forme de « réconciliation » Wenger (1998, p. 159). Les éléments des répertoires partagés propres à chacune des CoPs ne sont en effet pas systématiquement transposables d'une communauté à l'autre. Cela est notamment dû à une tension entre les dimensions locales (la manière dont la communauté appréhende une pratique) et globales (la manière dont la pratique est appréhendée par différentes communautés).

1.3.2. Les relations entre l'identité, la participation et la non-participation à des CoPs

L'identité conditionne autant qu'elle est conditionnée par la participation et la non-participation d'un individu à des CoPs (Wenger, 1998). Ces modes d'appartenance agissent ainsi sur l'apprentissage et le positionnement des membres dans les différentes strates des communautés.

²⁰ Les compétences liées à l'appartenance à une communauté sont liées à l'engagement mutuel, au fait de répondre à une pleine participation et au fait de participer à la construction du répertoire commun.

1.3.2.1. Les modes de participation aux CoPs

Wenger (1998) identifie trois modes de participation qui influencent la construction identitaire. Aux côtés de l'engagement de l'individu dans des communautés (faire les choses ensemble, produire des artefacts, ...) qui constitue le premier mode d'appartenance, l'auteur introduit les notions d'imagination et d'alignement. L'imagination correspond au processus par lequel un individu construit une image de lui-même, du monde qui l'entoure ou encore des communautés dans lesquelles il est engagé ou non. L'imagination influence l'identité dans le sens où elle permet à l'individu de réfléchir à une situation donnée et d'en explorer d'autres, en participant à de nouvelles pratiques sociales. Dans la continuité de l'imagination, l'alignement correspond au troisième mode d'appartenance aux systèmes sociaux d'apprentissage. Cette notion souligne le besoin d'alignement des pratiques personnelles (locales) à des contextes plus larges (globaux) par un processus mutuel de coordination des perspectives, des interprétations et des actions. L'alignement permet aux membres d'une communauté de s'engager mutuellement par une compréhension partagée des enjeux qui régissent une pratique.

1.3.2.2. La non-participation aux CoPs comme opportunité ou frein à l'apprentissage

L'identité n'est pas uniquement construite par des formes de participation. En fonction des trajectoires individuelles d'apprentissage, la non-participation peut constituer une opportunité ou un frein à l'apprentissage (Wenger, 1998). En effet, un nouvel entrant intègre une communauté en position périphérique (Lave & Wenger, 1991), ce qui induit une forme de non-participation le séparant de la pleine participation. Si la trajectoire d'apprentissage de l'individu l'invite à tendre vers une pleine participation, ce degré de non-participation initiale constitue une opportunité d'apprentissage. À l'inverse, lorsqu'un individu demeure en position marginale au sein d'une communauté déjà intégrée, cette forme de non-participation peut être tellement ancrée à la pratique qu'il semble impossible de concevoir une trajectoire différente au sein de cette même communauté (Wenger, 1998).

1.3.2.3. Le positionnement des membres au sein des CoPs en fonction de leur mode de participation et non-participation

Wenger (1998) propose quatre catégories principales permettant d'appréhender les formes de participation et de non-participation :

- La pleine participation : les membres occupant une position centrale au sein de la communauté ;
- La périphérie : les membres dont la non-participation constitue une opportunité de pleine participation ;
- La marginalité : les membres dont la non-participation est ancrée dans leur pratique et les invite à maintenir une position de non-membre ou de membre marginal ;
- La pleine non-participation : les individus totalement à l'écart de la communauté.

La construction de l'identité, sur la base de la participation et de la non-participation, est positionnée par Wenger (1998) dans une dualité entre l'identification et la négociabilité. L'identification correspond au processus par lequel les modes d'appartenance à une communauté (engagement, imagination, alignement) construisent l'identité de l'individu. La négociabilité fait référence à la capacité et la légitimité d'un individu à participer activement aux activités des communautés dans lesquelles il souhaite s'engager. Cela passe par une prise de responsabilités, mais également par le fait de pouvoir exercer une influence sur les éléments constitutifs qui régissent le fonctionnement de ces communautés (dimensions structurantes des CoPs et connaissances développées par exemple). La négociabilité est donc prépondérante dans la relation entre la participation et la non-participation : sans négociabilité, la non-participation est imposée.

Les apports de Wenger (1998) placent la construction de l'identité et l'apprentissage comme deux notions se reflétant l'une et l'autre. Cette configuration permet de faire des liens avec les approches constructivistes d'EE et d'offrir une réponse opérationnelle aux questionnements liés à la construction d'un environnement pédagogique en situation réelle.

2. La théorie des communautés de pratique comme réponse aux enjeux de l'éducation entrepreneuriale ?

La théorie des CoPs et les approches collectives (constructivistes) d'éducation entrepreneuriale (EE) se rejoignent dans la manière dont l'apprentissage et la construction de l'identité sont appréhendés : importance du contexte, rôle accordé à l'expérimentation, influences des interactions sociales, ... (Bécharde & Grégoire, 2005; Bell & Bell, 2020; Kyrö, 2015; Lackeus, 2020; Rae, 2004, 2017; Rae & Carswell, 2000). Au-delà de partager une conception commune de l'apprentissage, la théorie des CoPs peut accompagner les structures d'EE dans la conception d'un contexte éducationnel révélateur des spécificités du processus entrepreneurial (Gauthier, 2016; Hockerts, 2018; Howorth et al., 2012; Macpherson et al., 2022; Morton, 2012). Pour y parvenir, la notion d'architecture d'apprentissage proposée par Wenger (1998) semble constituer un levier de choix. Cette notion opérationnalise l'approche situationniste des CoPs dans un environnement pédagogique (Tummons, 2018). Elle témoigne de l'articulation d'un ensemble de ressources et de composantes dans l'objectif de soutenir l'apprentissage : un lieu (salle de séminaire, laboratoire, ...), des outils (livres, ressources en ligne, ...), des personnes (enseignants, intervenants, ...) et des activités (expérimentations, enseignements, ...) (Tummons, 2014). Les ressources et composants de l'architecture d'apprentissage sont mobilisés et articulés en accord avec les principes clés des CoPs : le contexte éducationnel doit offrir la possibilité aux étudiants de répondre à un engagement mutuel, de bénéficier d'un terrain propice à la négociation de sens (entreprise commune) et de construire un répertoire partagé (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015b).

L'architecture d'apprentissage est structurée autour des 4 dualités qui façonnent l'apprentissage et le développement de l'identité individuelle : conçu/émergent, participation/réification, locale/globale, identification/négociabilité (Wenger, 1998). Les paragraphes suivants font un parallèle entre les dualités présentes dans la notion d'architecture d'apprentissage (Wenger, 1998) et les principes clés des approches collectives d'EE.

2.1. Conçu et émergent : préparer et accompagner l'engagement entrepreneurial

Wenger (1998) propose de séparer l'enseignement et l'apprentissage, défendant l'idée selon laquelle l'enseignement ne provoque pas nécessairement l'apprentissage, et que l'apprentissage opère largement dans des contextes où l'enseignement n'est pas présent. Dans cette perspective, l'acte d'enseigner est intégré dans les composantes de l'architecture d'apprentissage : *« l'apprentissage est un processus émergent et continu, qui peut utiliser l'enseignement comme l'une de ces nombreuses ressources structurantes »* (Wenger, 1998, p.267). L'enjeu est selon Wenger (1998) de permettre à l'enseignement et à l'apprentissage de s'enrichir mutuellement. L'auteur pointe ici une dualité entre les connaissances conçues et émergentes. L'enseignement accompagne l'expérimentation active en partageant des connaissances réifiées (conçues). L'expérience déclenche la négociation de sens afin de développer de nouvelles connaissances issues de la participation (émergent), pouvant s'intégrer au processus pédagogique global.

Cette dualité conçu/émergent se retrouve dans le champ de l'EE, qui invite les enseignants à mobiliser des approches pédagogiques spécifiques pour porter une réflexion sur le contenu et le contexte d'apprentissage (Bell & Bell, 2020). La réflexion sur le contenu, qui vise à préparer l'engagement entrepreneurial, intervient sur le capital humain (Anderson & Jack, 2002; Granovetter, 1973; Pavey, 2006) des étudiants en leur mettant à disposition des connaissances conçues (Aboobaker, 2020; Boldureanu et al., 2020; Cui & Bell, 2022). Leur engagement entrepreneurial futur introduit des expériences et permet la construction de connaissances émergentes par l'interaction sociale (Rae, 2004, 2005). C'est durant cette période que le champ de l'EE propose de porter une réflexion sur le contexte d'apprentissage. Celui-ci est structuré autour de l'expérimentation active, l'itération et la collaboration (Neck et al., 2018; Vaicekauskaite & Valackiene, 2018) permettant le développement de connaissances émergentes. Elles sont alors injectées dans l'approche pédagogique globale (Karimi et al., 2016; Sörensson & Bogren, 2020).

2.2. Participation et réification : apprendre par le biais de l'engagement entrepreneurial

Wenger (1998) souligne que l'une des dimensions principales des approches classiques d'enseignement consiste en la codification des connaissances. Cette approche peut représenter de prime abord une opportunité pour les novices de répondre à une pleine participation (Lave & Wenger, 1991), en leur mettant à disposition d'une manière visible les connaissances attendues pour vérifier l'apprentissage. La codification répond toutefois à certaines limites, dans la mesure où la connaissance est transmise indépendamment de la pratique, et ne garantit donc pas aux étudiants une pleine participation dans un domaine spécifique. Conformément à la dualité participation/réification, Wenger (1998) soutient l'idée que la codification des connaissances peut être source d'apprentissage, mais que cette forme de réification doit être mise en perspective avec la participation des individus dans la pratique. En somme, il s'agit de trouver un équilibre entre les formes de réification et la conception de modalités pédagogiques permettant la participation. L'objectif est que la pratique soit positionnée comme le point de départ de l'approche pédagogique en préférant ainsi la négociation de sens à la transmission et à l'assimilation de connaissances établies.

Cet appel à trouver un équilibre entre la participation et la réification rejoint les approches constructivistes d'EE. Celles-ci cherchent à accompagner la réflexion critique et la négociation de sens issues des expériences passées (Cope, 2003; Dutta et al., 2011; Higgins et al., 2013). Le point de départ est donc bien la pratique, qui offre une matière sujette à la réification²¹ et supporte de nouvelles phases d'expérimentation active (Ravasi & Turati, 2005).

2.3. Locale et globale : l'enseignant comme garant d'un équilibre

En positionnant la pratique comme point de départ du processus d'apprentissage, Wenger (1998) souligne le caractère local des significations développées, qui s'indexent à une pratique spécifique. Les significations développées par la négociation de sens répondent également à une dimension locale, puisqu'elles sont issues d'une CoP spécifique. Cette localité doit être complétée par des dimensions globales intégrant des connaissances (conçues) qui ne sont pas

²¹ Notamment par le développement de théories personnelles (Kolb, 1984; Rae & Carswell, 2000).

nécessairement reliées à la pratique des membres de la communauté. En s'appuyant sur la dualité locale/globale, Wenger (1998) soutient que la connaissance doit être connectée aux pratiques des étudiants (dimension locale), mais également être issue de contextes indépendants de celle-ci (dimension globale). L'objectif est de permettre une mobilisation du fruit de l'apprentissage (au niveau local et global) dans des contextes plus larges que celle de la CoP d'appartenance.

Cette dualité locale/globale éclaire les approches constructivistes d'EE, qui s'intéressent notamment au rôle de l'enseignant. Présenté comme un coach ou un facilitateur (Bécharde & Grégoire, 2005; Hägg & Gabrielsson, 2019; L. Pittaway & Cope, 2007; Pocek et al., 2022), il doit *accompagner* la négociation de sens en créant un contexte pédagogique propice aux interactions pour supporter le développement de connaissances locales. En accompagnant la négociation de sens, l'enseignant injecte des connaissances globales développées en dehors des frontières du programme (Löbner, 2006).

2.4. Identification et négociabilité : prise en compte des trajectoires d'apprentissage individuelles au sein de l'éducation entrepreneuriale

Les individus orientent leur trajectoire d'apprentissage sur la base du principe d'identification aux CoPs. Dans cette perspective, les programmes d'enseignement sont partie intégrante de ces systèmes sociaux, et rentrent en *compétition* avec d'autres CoPs dans le processus d'identification. Wenger (1998) souligne à ce titre que les programmes d'enseignement sont trop uniformes pour permettre l'identification et donc la construction de l'identité. En parallèle, les contextes classiques d'enseignement ne permettent pas la négociabilité, puisqu'ils transmettent les mêmes connaissances au même moment à l'ensemble des étudiants. La dualité identification/négociabilité appelle à ce que les composantes de l'architecture d'apprentissage s'intègrent aux trajectoires d'apprentissage individuelles. L'objectif est que les étudiants identifient le programme d'enseignement comme une CoP en phase avec leur trajectoire d'apprentissage, tout en leur accordant la capacité et la légitimité à participer activement aux activités qui la rythment (principe de négociabilité).

Ces recommandations de Wenger (1998) trouvent écho dans les récents appels lancés par les approches constructivistes d'EE quant à l'adoption d'une pédagogie centrée sur l'étudiant

(Bécharde & Grégoire, 2005). L'objectif est de leur permettre de *devenir* entrepreneurs en les accompagnant dans la construction de leur identité entrepreneuriale (Rae, 2004, 2005). De même, positionner la réflexion critique et la négociation de sens au cœur de l'approche pédagogique (Cope, 2003; Dutta et al., 2011; Higgins et al., 2013) s'inscrit dans la logique de négociabilité ; les connaissances conçues et émergentes se complètent afin d'accompagner l'étudiant tout au long de son engagement entrepreneurial.

2.5. Synthèse des liens entre l'architecture d'apprentissage et les approches collectives d'EE

La notion d'architecture d'apprentissage (Wenger, 1998), met en application quatre dualités inhérentes aux CoPs dans le processus de construction d'un environnement pédagogique axé sur une approche située d'apprentissage (Tummons, 2014). Cette mise en application est particulièrement pertinente pour la construction d'un environnement d'EE en situation réelle. Elle nécessite toutefois de positionner l'éducation, et donc le programme, comme l'une des composantes d'une architecture globale d'apprentissage (Wenger, 1998). Ainsi, l'enseignant change de rôle : il n'est plus simplement transmetteur de connaissances ou animateur. Il cultive et anime une CoP au sein de son programme en participant activement à son émergence et développement. Cette perspective questionne par ailleurs la nature même des CoPs, qui ne sont plus uniquement positionnées comme des structures émergentes et spontanées. Elles sont également des outils managériaux (Wenger et al., 2002) déclenchés afin de soutenir l'apprentissage et la résolution de problèmes (Cox, 2005) dans une diversité de champ d'application²². Dans ce contexte, les CoPs deviennent *pilotées* (Bootz, 2015; Cohendet et al., 2010). Les paragraphes suivants présentent les caractéristiques principales des CoPs pilotées, leurs phases de développement et des leviers de pilotage. L'objectif est d'alimenter notre réflexion sur la manière dont il est possible de construire un environnement d'apprentissage en situation réelle en intervenant sur l'émergence d'une CoP d'étudiants entrepreneurs.

²² L'éducation entrepreneuriale n'est qu'un exemple de champ de recherche dans lequel la théorie des CoPs est opérationnalisée.

3. Les communautés de pratique, de l'auto-organisation au pilotage

Les CoPs, structures émergentes et informelles par essence (Lave & Wenger, 1991), sont peu à peu apparues comme des outils managériaux (Wenger et al., 2002) permettant l'exploration et l'exploitation des connaissances dans une perspective d'innovation et de performance (Scarso et al., 2009). Les organisations perçoivent en ce sens les bénéfices potentiels de ces structures sociales (Cox, 2005; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015a), qui sont positionnées comme des leviers de développement et de diffusion rapide des connaissances (Bootz, 2013). Elles contournent la lenteur des systèmes hiérarchiques traditionnels, tout en construisant une mémoire organisationnelle à long terme (Lesser & Storck, 2001; Obringer et al., 2020). Le manager devient alors « *jardinier des connaissances qui fournit à la communauté un terreau fertile pour son développement tout en acceptant de ne pas contrôler l'émergence des idées* » (Sarazin et al., 2017, p.8).

Cette prise en considération des apports des CoPs au niveau de la structure formelle pousse chercheurs et praticiens à interroger le caractère pilotable de telles structures sociales (Bootz, 2015; Daunais et al., 2010; Grandadam et al., 2010; Probst & Borzillo, 2007). Des rôles clés sont identifiés, et des leviers de pilotages sont proposés en fonction des phases de développement de la CoP pilotée.

3.1. Le rôle de l'animateur dans le pilotage des communautés de pratique

La conception originelle des CoPs rend impossible leur construction sous une influence descendante, puisque la participation des individus repose sur leur propre volonté de développer leur expertise (Bootz, 2015). Si certaines organisations ayant emprunté un détournement conceptuel en cherchant à les créer se sont confrontées à cette tension entre le contrôle et l'auto-organisation (Cohendet et al., 2010), elles ont également mis en avant leur caractère pilotable (Bardon & Borzillo, 2016). C'est d'ailleurs le parti pris par Wenger et al. (2002), qui positionnent les communautés de pratique comme des outils managériaux (Cox, 2005) à portée des organisations (Probst & Borzillo, 2007). La théorie des CoPs est ainsi opérationnalisée dans l'objectif qu'elle puisse supporter les orientations stratégiques de l'institution formelle (Berry, 2008). C'est précisément dans l'alignement entre les trajectoires de la CoP et de l'organisation qu'intervient le *sponsor*, figure officielle de l'entreprise (Wenger & Snyder, 2000), qui s'assure

que la communauté dispose des ressources nécessaires à son fonctionnement. Il veille également à ce que sa trajectoire s'inscrive en cohérence avec les besoins stratégiques de l'institution formelle (Dupouët & Barlatier, 2011; Probst & Borzillo, 2008). Le sponsor s'appuie sur l'animateur, second rôle central dans le pilotage des CoPs (Bootz, 2015; Harvey, 2010; McDermott & Archibald, 2010; Probst & Borzillo, 2007).

L'animateur, en tant qu'acteur interface (Bootz, 2015), veille au bon fonctionnement de la communauté. Il peut émerger spontanément comme être désigné par les membres de la CoP, ou encore par l'organisation formelle. L'animateur a à sa charge de nombreuses fonctions qui visent à stimuler la communauté en veillant à ne pas l'étouffer (Bootz, 2015). Il cherche à faciliter les interactions et encourager l'engagement mutuel, tout en s'assurant de leur cohérence avec le domaine de la CoP. À ce titre, il aide à établir des connexions entre les membres aux intérêts et expertises complémentaires (Fontaine, 2001) au sein comme en dehors de la communauté (Wenger, 1998), pour alimenter les négociations de sens (Lesser & Storck, 2001). L'animateur veille en ce sens à la tension entre participation et réification, en supportant le développement dynamique du répertoire partagé (Wenger, 1998). Il cherche donc à créer un environnement dynamique et interconnecté supportant l'apprentissage (Kimble et al., 2000), et ouvert aux opportunités de collaboration internes et externes (McDermott, 2000). En favorisant ces connexions, l'animateur alimente la motivation des membres à participer activement (Ortquist-Ahrens & Torosyan, 2009). L'intention est de gérer les phases de développement de la CoP en renforçant les liens entre les praticiens (Wenger et al., 2002). Cela implique de créer un environnement de confiance et de soutien pour supporter le partage d'idées et d'expériences (McDonald et al., 2012), qui se construit au fil des rencontres (Millen et al., 2002). L'animateur est d'ailleurs fréquemment sollicité pour planifier et coordonner les activités de la CoP (Kimball & Ladd, 2004), qui agissent comme des opportunités d'apprentissage (Gongla & Rizutto, 2001; Wenger et al., 2002). Il participe donc activement à la gestion et à la structuration des connaissances produites. Cela inclut la collecte, l'organisation et la diffusion de l'information pertinente pour s'assurer que les membres aient accès aux ressources supportant l'engagement mutuel et la négociation de sens (Wenger et al., 2002). En somme, l'animateur joue un rôle prépondérant dans la construction de l'identité de la communauté (Gosselin et al., 2010).

Les différentes zones d'intervention de l'animateur (connecter les membres, favoriser les rencontres, ...) sont synthétisées par Wenger et al. (2002). Les auteurs proposent sept principes pour cultiver les CoPs au sein des organisations (Tableau 5) :

Principes	Caractéristiques	Recommandations
Structurer la communauté pour permettre son évolution	La CoP se doit d'être appréhendée au travers de son caractère dynamique. Les flux d'entrée et de sortie des membres induisent le renouvellement des trois dimensions structurantes de la communauté (le domaine, la communauté et la pratique).	La communauté doit s'articuler autour d'un cadre évolutif tout au long de son existence.
Alimenter le dialogue de perspectives internes et externes	Les membres d'une CoP participent à l'élaboration des trois dimensions structurantes de leur communauté, ce qui leur permet de partager une compréhension commune des grands enjeux qu'ils vont collectivement traiter.	Afin d'élargir le panel de pratiques envisageables, la communauté doit s'ouvrir à des perspectives externes afin de ne pas rester prisonnière de son histoire.
Inciter les membres à répondre à différents niveaux de participation	Différents niveaux de participation sont relevés au sein d'une CoP. D'une posture périphérique à une pleine participation, les rôles assurés sont différents, tout en étant nécessaires au fonctionnement de la communauté.	Les membres intègrent une communauté de pratique pour différentes raisons, ce qui induit des niveaux de participation hétérogènes.
Mettre à disposition des espaces publics et privés d'échange	Les événements publics servent à créer un rythme, à communiquer sur les expériences des membres, tout en les invitant à prendre part à la vie de la communauté. Il est également nécessaire de mettre à disposition de lieux de rencontre en comité restreint afin de renforcer les liens entre les membres.	La communauté doit être organisée autour d'activités avec différents volumes de participants afin d'atteindre des bénéfices spécifiques.
Se concentrer sur la valeur	Les individus intègrent une CoP lorsqu'ils estiment que les activités de la communauté vont dans le sens de leurs besoins et attentes ; la valeur de la communauté doit en ce sens être connue.	Il est nécessaire d'encourager les membres de la communauté à promouvoir la valeur créée par les interactions, tant en termes individuels qu'organisationnels.
Combiner familiarité et excitation	Les membres de la communauté doivent se sentir à l'aise, dans un environnement familier, afin de maximiser les interactions. Les routines ainsi créées entre les membres alimentent la communauté. Il est également nécessaire d'organiser des événements qui sortent du cadre de l'ordinaire afin d'introduire de nouvelles pratiques au sein de la communauté.	Des événements de différentes natures et de différentes formes permettent de renouveler les pratiques de la communauté.
Créer un rythme	Le rythme de la communauté, entendu comme la fréquence à laquelle des événements sont proposés, influence le volume des interactions entre les membres.	La fréquence des événements doit être indexée à l'évolution de la communauté.

Tableau 5 - Sept principes pour cultiver les communautés de pratique, adapté de Wenger et al. (2002)

Les auteurs soutiennent que ces sept principes participent à la construction d'un environnement propice à l'émergence et au développement d'une CoP. Ces principes rappellent qu'une CoP ne se développe pas par l'imposition, mais qu'elle émerge d'une manière organique en s'inscrivant dans différentes phases d'évolution. Pour chacune d'elles, l'animateur s'appuie sur des leviers spécifiques (Gongla & Rizutto, 2001; Wenger et al., 2002).

3.2. Les principes de pilotage des CoPs adossés à leurs phases de développement

La dimension organique de l'émergence d'une CoP invite Wenger et al. (2002) à identifier différentes phases de développement (Figure 1). Les dimensions structurantes de ces communautés (domaine, communauté, pratique) sont mises à l'épreuve dans chacune de ces phases, illustrant des tensions auxquelles l'animateur tend à répondre. La capacité de gestion de ces tensions conditionne le développement de la communauté, et le temps nécessaire pour passer d'une phase à l'autre. Le modèle proposé par Wenger et al. (2002) illustre les principales phases par lesquelles une CoP peut passer, sans que celles-ci ne soient exhaustives, systématiques, ni linéaires (Arzumanyan & Angué, 2018; Dameron & Josserand, 2007).

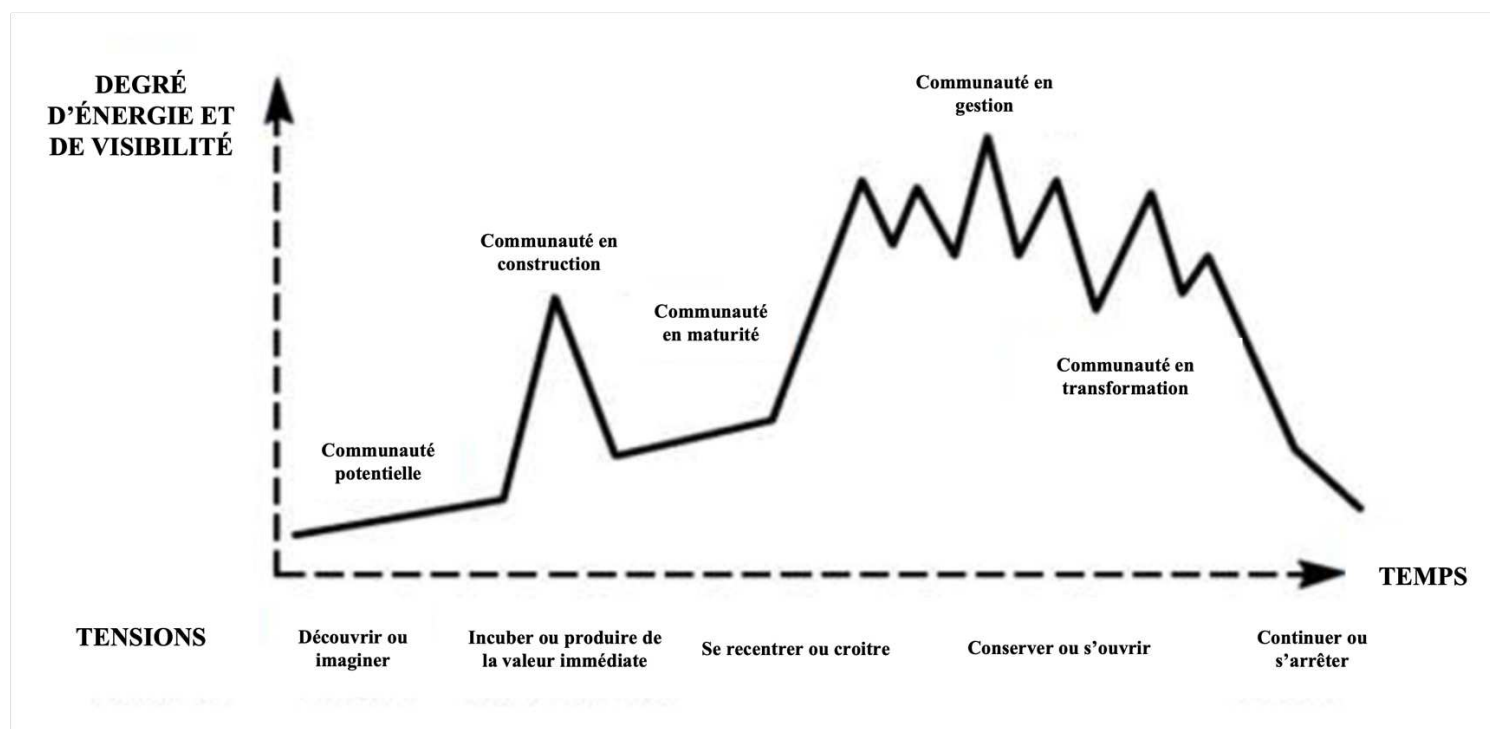


Figure 1 - Étapes de développement d'une communauté de pratique (Wenger, et al., 2002, p.69)

3.2.1. Première phase : Communauté potentielle

L'émergence d'une CoP s'inscrit dans la continuité d'un réseau informel existant, qui rassemble des membres partageant un intérêt commun à propos d'une thématique (Wenger et al., 2002). Il s'agit des individus les plus à même de former le groupe central de la future CoP. Grâce au domaine d'intérêt partagé, un besoin de rencontre et d'échange peut émerger. Cette phase est

marquée par la nécessité d'identifier des points de connexion entre les membres pour qu'ils puissent percevoir les bénéfices de leurs rencontres. En somme, les membres doivent imaginer en quoi une CoP pourrait être davantage bénéfique que le réseau actuel dans lequel ils sont déjà engagés. Lorsqu'ils se projettent dans un engagement collectif autour d'un domaine identifié, la communauté entre en phase de construction.

En termes de pilotage, cette phase s'articule autour d'une tension entre la découverte et l'imagination (Wenger et al., 2002) : l'enjeu est de ne pas exclure les réseaux sociaux existants, tout en étendant les frontières de la communauté pour intégrer de nouvelles idées (Brown & Duguid, 2001).

3.2.2. Seconde phase : Communauté en construction

Durant la phase de construction, les activités sont lancées. Elles permettent aux membres de se rencontrer, de construire des relations, de développer une confiance et une compréhension des enjeux qui régissent le domaine de leur CoP. L'engagement est supporté par les bénéfices perçus des activités de la communauté sur les pratiques personnelles (Bootz, 2015), bien que ses effets ne sont pas instantanés (Barab & Duffy, 2012). Wenger et al. (2002) introduisent ici la tension entre l'incubation des membres et la création de valeur immédiate.

Du point de vue de l'animateur, un besoin de solidifier les dimensions structurantes de la CoP en réaffirmant notamment les liens entre les membres (incubation) est d'une part relevé (Wenger et al., 2002). D'autre part, il apparaît nécessaire que la CoP puisse rapidement produire de la valeur afin d'affirmer sa légitimité, de renforcer son attractivité, et de supporter l'engagement mutuel des membres (création de valeur immédiate).

3.2.3. Troisième phase : Communauté en maturité

Une première configuration des dimensions structurantes de la CoP est définie durant les phases d'émergence (communauté potentielle et en construction). La phase de maturité, qui intervient à l'issue d'une première période de croissance (augmentation du volume de membres,

productions, ...), invite ses membres à clarifier l'objet de la communauté, son rôle et ses frontières. En termes de pilotage, la CoP est ici positionnée dans une tension entre le recentrage ou la croissance (Wenger et al., 2002). Les membres initiaux ont développé des routines et des automatismes qui supportent leur engagement mutuel. Pour autant, un besoin de nouveauté peut se faire ressentir afin d'enrichir les négociations de sens. L'intégration de nouveaux membres constitue une piste pour y parvenir, qui peut toutefois challenger les dimensions structurantes de la CoP. Les intérêts et objectifs des nouveaux entrants viennent compléter, voire transformer le champ d'application initial de la CoP.

L'enjeu du point de vue de l'animateur consiste donc à préserver les relations, le climat de confiance et l'engagement mutuel tout en permettant l'intégration de nouveaux membres pour redynamiser les activités (J. H. Klein & Connell, 2012). En faisant face à cette tension, la CoP peut développer une identité forte et réaffirmer sa légitimité, tant au niveau organisationnel qu'individuel. La phase de maturité questionne ainsi son fonctionnement global, tant en termes de pratiques, de membres ou encore de relation avec l'organisation. Cette remise en question la plonge dans une phase de gestion.

3.2.4. Quatrième phase : Communauté en gestion

Arrivée à maturité, une CoP doit s'interroger sur les leviers à sa disposition afin de maintenir l'engagement mutuel. L'objectif est de contrer la potentielle baisse d'énergie des membres en intégrant de la nouveauté dans les activités, tant en termes de fonctionnement que de thématiques traitées.

En termes de pilotage, les communautés en phase de gestion sont régulièrement confrontées à une tension entre le fait d'avoir développé leurs propres procédures (outils, méthodes, approches, ...) et de s'ouvrir à de nouveaux membres (Wenger et al., 2002). Contrairement à la phase de développement précédente, la CoP ne s'interroge plus uniquement sur sa volonté de croissance, mais davantage sur le fait de continuer à intégrer de nouveaux membres alors que ses dimensions structurantes sont définies : un répertoire partagé de connaissances est développé, des relations fortes sont présentes, et l'engagement mutuel est relevé. La pertinence du domaine repose toutefois sur l'intégration de nouvelles idées et pratiques apportées par les

nouveaux entrants, mais nécessite de questionner les dimensions structurantes de la CoP. Cette phase de gestion conduit la CoP dans des réflexions critiques qui appellent à sa transformation.

3.2.5. Cinquième phase : Communauté en transformation

La phase de transformation de la CoP peut prendre deux directions : maintenir l'engagement et la pertinence, ou bien, en cas de mauvaise gestion, mener à la transformation ou à l'arrêt de la communauté (Wenger et al., 2002). Les causes possibles incluent un essoufflement de l'engagement mutuel, une subdivision en plusieurs communautés, une fusion avec d'autres CoPs, ou encore une transformation en structure officielle intégrée à l'organisation (Probst & Borzillo, 2008).

3.2.6. Synthèse des phases de développement d'une CoP

Les 5 phases proposées par Wenger et al. (2002) donnent une vue globale des principaux challenges auxquels font face les CoPs durant leur développement. Ces challenges questionnent continuellement leurs dimensions structurantes (le domaine, la communauté et la pratique). Ils invitent animateurs et membres du groupe central à actionner différents leviers en fonction du stade de développement de la communauté. Le Tableau 6 reprend les caractéristiques principales de ces 5 phases de développement, en mettant en avant leurs influences en termes de pilotage et de transformation des dimensions structurantes des CoPs.

		PHASES DE DÉVELOPPEMENT			
		Phases d'émergence		Phases de maturité	
		Communauté potentielle	Communauté en construction	Communauté en maturité	Communauté en gestion
DIMENSIONS LIÉES AU PILOTAGE	La tension de pilotage liée à la phase de développement	Découvrir / imaginer : capitaliser sur les réseaux existants tout en permettant l'ouverture sur de nouveaux membres et de nouvelles idées.	Incubation / création de valeur : prendre le temps de créer un contexte permettant le développement de relations entre les membres tout en répondant à la nécessité de promouvoir la valeur de la CoP pour renforcer son attractivité et l'engagement mutuel.	Se recentrer ou croître : les bénéfices de la communauté peuvent motiver de nouveaux membres à intégrer la CoP. Positionnés comme apporteurs de nouvelles idées et pratiques, mais également comme challengers des dimensions structurantes de la CoP, les membres initiaux doivent trouver un équilibre entre croître et capitaliser sur les routines et automatismes développés.	Conserver les dimensions structurantes de la CoP ou s'ouvrir : à l'issue d'une phase de croissance, les dimensions structurantes d'une CoP sont définies. L'intégration des nouveaux membres nécessite de questionner ces bases, mais est également nécessaire au maintien de la pertinence du domaine de la communauté.
	Les leviers de pilotage liés à la phase de développement	- Déterminer l'intention première de la CoP émergente ; - Définir le domaine de la communauté ; - Mettre en avant les bénéfices de la future CoP ; - Identifier les animateurs potentiels ; - S'entretenir avec de potentiels membres ; - Connecter les membres de la future CoP ; - Concevoir un premier design de la CoP.	- Créer un contexte propice à l'engagement des membres ; - Officialiser le lancement de la communauté ; - Programmer des événements et définir un lieu de rencontre ; - Légitimer le ou les animateur(s) de la communauté ; - Capitaliser sur les membres du groupe central et renforcer leurs liens ; - Identifier les idées, informations et pratiques qui méritent d'être partagées ; - Réifier judicieusement les activités de la CoP ; - Identifier les opportunités de création de valeur ; - Engager les sponsors.	- Identifier les zones de compétences à développer et produire un agenda d'apprentissage ; - Définir le rôle et la position de la communauté au sein de l'organisation ; - Mesurer la valeur de la communauté - Maintenir la communauté orientée vers le traitement de problématiques nouvelles ; - Construire un répertoire partagé de connaissances.	- Offrir une reconnaissance institutionnelle à la communauté ; - Amener de la nouveauté au sein de la communauté ; - Réaffirmer ou redéfinir l'orientation de la communauté ; - Recruter activement de nouveaux membres intégrant le groupe central ; - Redistribuer le rôle d'animateur ; - Établir un système de mentorat pour les nouveaux membres ; - Intégrer à la communauté des idées et pratiques développées en dehors de l'organisation.
DIMENSIONS STRUCTURANTES DE LA COMMUNAUTÉ	Les interrogations liées au domaine	Définir l'étendue du domaine afin d'englober les intérêts des membres. Aligner le domaine avec les problématiques de l'organisation.	Définir les zones de compétences liées au domaine.	Définir le rôle de la communauté dans l'organisation et son rapport à d'autres domaines.	Maintenir la pertinence du domaine et trouver des relais organisationnels pour le légitimer.
	Les interrogations liées à la communauté	Identifier des individus organisés en réseau qui traitent d'un sujet spécifique, et les accompagner dans la prise en considération des bénéfices potentiels liés à la constitution d'une CoP.	Développer des relations de confiance et un contexte propice à l'agir collectif.	Gérer les frontières de la communauté qui peuvent être challengées par les nouveaux entrants. S'assurer que les frontières sont toujours en phase avec l'objet initial de la CoP.	Maintenir l'engagement mutuel et entretenir un contexte le permettant.
	Les interrogations liées à la pratique	Identifier des besoins communs en termes de connaissances à développer.	Définir quelles sont les connaissances à partager et la manière dont il est possible de les partager.	Passer d'un simple processus de partage de besoins à l'organisation d'une base de connaissances communes.	Maintenir la communauté orientée vers le traitement de problématiques nouvelles pour s'assurer de l'engagement mutuel.

Tableau 6 - Les influences des 5 phases de développement des CoPs sur leurs dimensions structurantes et les approches de pilotage, adapté de Wenger et al. (2002)

Conclusion de la première partie

Cette première partie a interrogé les principaux courants d'éducation entrepreneuriale (EE). Leur fondement épistémologique, leur rapport à l'apprentissage entrepreneurial et leurs influences en termes de distribution des rôles et responsabilités au sein des salles de classe sont présentés.

Une première section s'est concentrée sur les approches originelles d'EE. Celles-ci prônent une perspective individuelle dans la dynamique d'apprentissage entrepreneurial. Positionnées au sein de l'épistémologie positiviste (Bécharde & Grégoire, 2005), elles défendent l'idée selon laquelle la connaissance est un attribut objectif qui se doit d'être identifié par les étudiants (Muhajirah, 2020; Olson & Ramirez, 2020). Ces approches apprécient l'apprentissage sur la base de la modification des comportements (approches comportementales) ou de l'évolution des processus cognitifs (approche cognitive) (Cope & Down, 2010; Karataş-Özkan, 2011). Les approches individuelles d'EE sont principalement tournées vers la transmission et l'assimilation des connaissances (Fayolle & Gailly, 2008; Toutain & Fayolle, 2017). Les modalités pédagogiques qui en découlent répondent dans l'ensemble à des influences positives sur le développement de l'intention entrepreneuriale (Passoni & Glavam, 2018; Zhang et al., 2014). Elles trouvent toutefois leurs limites lorsque l'objectif est de permettre aux étudiants d'apprendre à entreprendre, notamment du fait de la décontextualisation des connaissances transmises (Hahn et al., 2017; Löbler, 2006; Rae, 2005).

Ces limites participent au développement d'approches collectives d'EE, qui positionnent l'apprentissage comme un acte situé, opérant dans des contextes sociaux qui dépassent les frontières de l'individu et de son organisation (Rae, 2004, 2005; Rasmussen & Sørheim, 2006). Les approches collectives s'ancrent dans l'épistémologie constructiviste (Bécharde & Grégoire, 2005; Bell, 2020), soutenant le fait que le réel et la connaissance sont construits en contexte par les individus d'une manière active et autonome (S. Fox, 1997). L'apprentissage répond à un processus de construction de sens issu des expériences et soutenu par les interactions sociales (Guney & Al, 2012; Lave, 1993; Mueller & Anderson, 2014). Les approches collectives d'EE cherchent à créer un contexte éducationnel en situation réelle, conformément au fait que l'apprentissage soit perçu comme un acte situé et contextuel. Ces approches s'inspirent des caractéristiques de l'apprentissage entrepreneurial, et intègrent ainsi l'expérimentation active et les interactions sociales au sein de leur processus pédagogique (Cope, 2005; Higgins et al.,

2019; Rae, 2017). Elles sont positionnées comme étant les plus à même de permettre aux étudiants d'apprendre à entreprendre en leur offrant un contexte d'apprentissage révélateur des spécificités du processus entrepreneurial (Bell & Liu, 2019; Kayii & Akpomi, 2022). Toutefois, le contexte éducationnel lié à ces approches d'EE nécessite de la part des étudiants qu'ils disposent d'un stock de connaissances nécessaires à leur engagement entrepreneurial (Ravasi & Turati, 2005).

Les approches individuelles et collectives de l'EE sont mobilisées en fonction de la capacité des étudiants à s'engager dans le processus entrepreneurial, conformément à leur degré d'expérience (Bell & Bell, 2020). La phase de préparation à l'engagement entrepreneurial est largement couverte par la littérature. Elle fait l'objet de nombreuses approches pédagogiques dont l'objectif est d'intervenir sur le capital humain des étudiants (Anderson & Jack, 2002; Pavey, 2006). Toutefois, la manière dont l'enseignant peut accompagner l'engagement entrepreneurial effectif et l'interaction sociale souffre d'un manque d'ancrage théorique (Acat et al., 2010; Bécharde & Grégoire, 2005; Fayolle, 2013). Les principes proposés par les approches constructivistes d'EE²³ donnent tout de même de grandes orientations, qui trouvent écho auprès des approches situées d'apprentissage (Hägg & Gabrielsson, 2019; Higgins et al., 2013), et plus particulièrement de la théorie des communautés de pratique (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Dans ce contexte, un appel à les cultiver au sein des salles de classe est lancé (Bayad & Uk, 2012; Gauthier, 2016; Morton, 2012).

La théorie des CoPs offre une réponse aux enjeux de l'EE, en mettant l'accent sur l'importance du contexte social et de l'expérimentation active dans le processus d'apprentissage (Lave & Wenger, 1991). L'architecture d'apprentissage (Wenger, 1998) opérationnalise cette approche (Tummons, 2018), en proposant quatre dualités²⁴ qui soutiennent la construction d'un environnement d'apprentissage en situation réelle. Les CoPs permettent ainsi de structurer l'apprentissage en alignant les objectifs pédagogiques avec les pratiques sociales des étudiants, tout en leur offrant un espace pour négocier et redéfinir leur identité entrepreneuriale (Kassean et al., 2015).

²³ Contextualisation de la connaissance, importante de la pratique, construction de sens, ...

²⁴ Conçu/émergent, participation/réification, local/global, et identification/négociabilité.

Le caractère pilotable des CoPs est ainsi questionné dans une dernière partie, qui met en avant des rôles clés, notamment celui de l'animateur (Bootz, 2015; Bootz & Lièvre, 2023; Dupouët & Barlatier, 2011; McDermott & Archibald, 2010). Ce dernier joue un rôle central en activant des leviers spécifiques en fonction du degré de développement de la CoP (Wenger et al., 2002). Les préconisations de Wenger et al. (2002) semblent ainsi pouvoir être mobilisées par l'enseignant d'un programme d'EE dans l'objectif de cultiver un environnement d'apprentissage en situation réelle (Tummons, 2018, 2024).

PARTIE 2 : MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE

La méthodologie générale supporte l'objet de recherche, qui structure les considérations et choix que sous-tend toute démarche scientifique (Dumez, 2016). Ces considérations et choix portent sur le paradigme épistémologique dans lequel s'inscrit l'étude, la démarche de la recherche ou encore le mode de raisonnement (Cherkaoui & Haouata, 2017).

Un premier chapitre apporte un éclaircissement épistémologique et méthodologique à cette recherche. Son objet est mis en perspective avec les trois paradigmes épistémologiques dominants en sciences de gestion (Allard-Poesi & Perret, 2014; David, 2012; Prévost & Roy, 2015), ce qui nous amène à inscrire notre travail au sein de l'épistémologie constructiviste. Dans la continuité de ce positionnement, nous justifions le fait que cette recherche soit articulée autour d'une exploration hybride mobilisant un mode de raisonnement abductif (Charreire-Petit & Durieux, 2014). L'approche qualitative qui en découle est mise au regard des approches interventionnistes en sciences de gestion (David, 2000). La recherche-action, et plus spécifiquement *l'action science* (Argyris et al., 1985), apparaît comme étant en phase avec l'objet de cette étude.

Le déploiement de la démarche *d'action science* (Argyris et al., 1985) est spécifié dans un second chapitre. Le contexte de l'étude est présenté, ainsi que les quatre phases d'itérations conduites dans le cadre de ce travail. Les modalités générales de collecte et de traitement des matériaux sont introduites, avant d'être spécifiées en Partie 3.

Chapitre 1 : Choix épistémologiques et méthodologiques

Ce premier chapitre positionne cette recherche au sein des trois paradigmes épistémologiques dominants en sciences de gestion (Allard-Poesi & Perret, 2014; David, 2012; Prévost & Roy, 2015). À la suite de ce positionnement, la démarche méthodologique est présentée. L'intention est donc de donner une structure épistémologique et méthodologique pour répondre à la problématique générale de notre recherche : comment concevoir et déployer un programme d'éducation entrepreneuriale favorisant l'apprentissage en situation réelle par l'émergence d'une communauté de pratique ?

1. Posture épistémologique, voie de la recherche et approche méthodologique

La réflexion épistémologique questionne les théories de la connaissance (Avenier & Gavard-Perret, 2012) en s'appuyant sur trois questions proposées par Piaget (1967) : qu'est-ce que la connaissance, comment s'est-elle constituée et comment apprécier sa valeur ou validité ?

L'exposition des réflexions épistémologiques revient à exprimer la conception du monde et les objectifs que sous-tend la recherche (Perret & Séville, 2003 ; Avenier & Gavard-Perret, 2012). Le paradigme épistémologique retenu influence également l'approche méthodologique (Cherkaoui & Haouata, 2017), et oriente ainsi le processus de production et de validation des connaissances (Avenier, 2011).

1.1. Posture épistémologique

Trois principaux paradigmes épistémologiques structurent les sciences de gestion (Allard-Poesi & Perret, 2014; David, 2012; Prévost & Roy, 2015) : le paradigme positiviste, interprétativiste, et constructiviste. Les paragraphes suivants les introduisent afin de positionner ce travail au sein de l'un d'entre eux.

1.1.1. Le paradigme positiviste

Le positivisme puise ses fondements dans les sciences exactes, le terme « positif » étant employé pour désigner le réel (Velmuradova, 2004). La réalité existe en soi (principe ontologique essentialiste, hypothèse réaliste) et s'articule autour de liens de causalités qu'il convient d'identifier pour accéder à la connaissance (principe de l'Univers câblé, hypothèse déterministe) (Allard-Poesi & Perret, 2014). Le chercheur vise à appréhender cette réalité objective et indépendante de son action (principe d'objectivité, hypothèse d'indépendance entre le sujet et l'objet) en s'assurant de sa neutralité (principe de neutralité, hypothèse de rationalité). La démarche scientifique est soutenue par l'observation et l'explication des liens causaux permettant la construction de règles universelles. Ces principes tendent à valider le caractère scientifique des connaissances produites (Séville & Perret, 2002) sur la base des critères de vérifiabilité (possibilité de vérifier empiriquement les connaissances produites), de confirmabilité (généralisation des résultats) et de réfutabilité (réfutabilité d'une théorie par des résultats l'invalidant) (Perret & Séville, 2003). Un raisonnement déductif, dans lequel le chercheur définit des hypothèses qu'il teste empiriquement afin de les valider ou de les infirmer, est ainsi au cœur du positivisme (David, 1999).

Certains de ces principes sont perçus comme difficilement applicables (David, 1999). Les principaux arguments avancés sont liés au fait que la neutralité d'un chercheur en sciences de gestion n'est que relative, ou encore que les connaissances développées dans ce champ de recherche répondent à un caractère contextuel. Le Moigne (1990) soutient à ce sujet que les mêmes causes n'ont pas nécessairement les mêmes effets en fonction du système social approché. Dans ce contexte, une approche plus modérée du positivisme émerge (Gaudet & Robert, 2018). : le post-positivisme. En étant toujours positionné au sein d'une ontologie réaliste, le post-positivisme défend une réalité objective. Toutefois, les chercheurs post-positivistes soutiennent le fait que cette réalité ne peut tout à fait être appréhendée. En ce sens, les résultats obtenus « *ne seront que probablement 'vrais' (et non pas parfaitement 'vrais')* » (Cherkaoui & Haouata, 2017, pp. 9-10).

1.1.2. Le paradigme constructiviste

Le constructivisme défend l'idée que le réel et la connaissance sont construits par les individus d'une manière active et autonome (S. Fox, 1997). Pour les constructivistes, il n'est pas de vérité objective qui existe indépendamment des individus et des contextes sociaux (Boghossian, 2006; Poerksen, 2004). Une réponse non-essentialiste (la réalité est construite) est donc formulée à l'égard de la question ontologique (Allard-Poesi & Perret, 2014). Deux principaux courants peuvent être relevés, le constructiviste radical et le constructiviste social.

Le constructiviste radical (Le Moigne, 1995; von Glasersfeld, 1996, 2001) soutient que la connaissance est propre à l'individu, et qu'elle est construite sur la base de son expérience. Contrairement au paradigme positiviste, la connaissance est créée par l'individu et lui est systématiquement dépendante. Cette rupture forte avec l'approche positiviste dominante invite Glasersfeld (1996) à qualifier cette perception du constructivisme de « *radicale* ». Dans le constructivisme radical, les processus cognitifs, qui permettent aux individus de construire leurs propres connaissances, sont perçus comme un système fermé sans influence ni rapport avec le monde externe. Cette séparation entre le processus cognitif et le monde externe présente au sein du constructivisme radical fait émerger un courant social (ou modéré) (Guba & Lincoln, 1989, 1998). Tout comme les approches radicales, le constructivisme social soutient que les connaissances sont propres aux individus qui les construisent en s'appuyant sur les significations qu'ils rattachent à leurs expériences. La différence entre ces deux courants réside dans le fait que les approches sociales soutiennent que l'apprentissage et la connaissance sont nécessairement rattachés à un contexte social, et donc socialement construits (là où les approches radicales font abstraction de la dimension sociale) (Avenier, 2011).

Le constructivisme radical et social s'accordent à dire que la réalité est contextuelle, et pas universelle. Elle émane de l'individu lui-même qui construit sa propre réalité en fonction de son expérience (principe de représentabilité de l'expérience du réel, hypothèse relativiste). La connaissance est, selon Piaget (1967), la construction et l'actualisation des possibles, et non pas la découverte d'une vérité universelle et indépendante (David, 1999). Dans cette perspective, les individus procèdent à des interprétations du monde qui les entoure, plaçant la connaissance comme un objet subjectif et contextuel (Cherkaoui & Haouata, 2017). La production de connaissances scientifiques ne déroge pas à cette règle (Avenier & Gavard-Perret, 2012) : elle

émane du contexte dans lequel opère la recherche, admettant ainsi une interdépendance entre l'objet étudié et le chercheur (principe de l'interaction sujet-objet, hypothèse subjectiviste) (Piaget, 1967). En ce sens, l'induction et l'abduction constituent des méthodes de raisonnement plébiscitées par les chercheurs positionnées au sein du paradigme constructiviste (David, 1999).

1.1.3. Le paradigme interprétativiste

Le paradigme interprétativiste perçoit la connaissance comme indissociable de l'individu et des contextes. Elle relève de l'expérience et du vécu, et témoigne d'une construction sociale (Hassard & Cox, 2013). Ce sont les « *actions, significations, produits symboliques et pratiques sociales qui, dans un contexte spécifique et pour une période donnée, reflètent la réalité sociale* » (Allard-Poesi & Perret, 2014, p.27). L'interprétativisme défend le fait que la réalité est construite par le biais des perceptions, interprétations et interactions des individus. Elle ne constitue donc pas une entité objective et indépendante des acteurs (Avenier & Thomas, 2012). Ce paradigme épistémologique ne vise pas à établir des lois générales, mais plutôt à développer des interprétations plausibles et contextualisées des phénomènes sociaux. La connaissance est donc relative puisqu'elle émane des significations accordées par les acteurs qui évoluent dans ces systèmes sociaux (Allard-Poesi, 2005). Les interprétativistes adoptent une approche compréhensive des faits par l'étude descriptive de systèmes sociaux spécifiques. Les chercheurs inscrits dans ce paradigme s'efforcent de comprendre les intentions et les motivations des individus, en se plaçant dans leur contexte spécifique. Ils sont donc activement engagés au sein du système social appréhendé, tout en maintenant une distance avec celui-ci dans l'objectif de préserver une forme de neutralité (Brasseur, 2012).

Le paradigme interprétativiste rejoint les fondements et principes du constructivisme (Séville & Perret, 2002). La différence entre ces deux paradigmes réside en partie dans le degré d'engagement du chercheur au sein du système social approché (Velmuradova, 2004). Les interprétativistes tendent à comprendre les mécanismes du système social par l'interprétation des représentations des acteurs y opérant. Les constructivistes répondent à un degré de présence plus important dans ce processus, en participant à la construction de la réalité par l'accompagnement du système social dans son processus de transformation (Dumez, 2011).

1.1.4. Positionnement épistémologique de la recherche

Le positionnement épistémologique est en lien direct avec la nature de la connaissance que le chercheur tend à produire. La problématique de ce travail ²⁵ sous-tend une intervention de notre part dans le processus d'émergence d'une CoP d'étudiants entrepreneurs. Cette approche nous éloigne de fait du paradigme positiviste. L'intention est en effet d'appréhender les spécificités d'un système social particulier (une CoP d'étudiants entrepreneurs), dont les résultats demeurent contextuels en écartant toute portée universelle. Le principe de neutralité défendu par le paradigme positiviste semble également difficilement applicable compte tenu de l'objet de cette recherche. Par ailleurs, en cherchant à identifier et à mettre en place les conditions nécessaires à l'émergence et au développement d'une CoP d'étudiants entrepreneurs, notre rôle ne peut se limiter à l'interprétation des représentations sociales des étudiants (paradigme interprétativiste). Il est en effet question d'intervenir au sein de ce processus d'émergence et de développement, en participant donc à la construction des représentations du système social approché. Cette considération nous conduit à un positionnement au sein du constructiviste social.

1.2. Voie de la recherche

Cette recherche porte sur l'appréhension des mécanismes, conditions et leviers permettant d'accompagner l'émergence et le développement d'une CoP d'étudiants entrepreneurs. Ce positionnement positionne cette recherche dans une démarche exploratoire compte tenu des questionnements existants vis-à-vis du processus d'émergence et de pilotage d'une CoP (Bootz, 2015; Daunais et al., 2010; Grandadam et al., 2010; Probst & Borzillo, 2007), et des modalités de déploiement d'une approche collective d'EE (Hockerts, 2018; Howorth et al., 2012; Macpherson et al., 2022).

Les démarches exploratoires peuvent être d'ordre théorique (opérer un lien entre deux champs théoriques jusqu'alors non explorés conjointement), empirique (exploration des matériaux sans

²⁵ Comment concevoir et déployer un programme d'éducation entrepreneuriale favorisant l'apprentissage en situation réelle par l'émergence d'une communauté de pratique ?

a priori théoriques) ou hybride (procéder à des allers-retours entre des matériaux et des ressources théoriques) (Charreire-Petit & Durieux, 2014). L'exploration théorique est dans le cadre de cette recherche écartée. Les récents appels lancés visant à cultiver les CoPs au sein des programmes d'EE (Bayad & Uk, 2012; Gauthier, 2016; Morton, 2012) ont d'ores et déjà engagé le rapprochement de ces deux champs de recherche. Cette étude n'est également pas dépourvue de connaissances théoriques antérieures, ce qui l'inscrit naturellement dans une exploration hybride.

Les allers-retours entre les dimensions empiriques et théoriques propres à l'exploration hybride (Charreire-Petit & Durieux, 2014) nous invitent à adopter un mode de raisonnement abductif. L'abduction « *consiste à tirer de l'observation des conjectures qu'il convient ensuite de tester et de discuter* » (David, 1999, p.7). L'abduction emploie à tour de rôle des modes de raisonnement déductif et inductif (Gaudet & Robert, 2018; A. Mitchell, 2018). En premier lieu, le raisonnement est traditionnellement déductif (Catellin, 2004). Il se structure autour des éléments issus de la revue de littérature. La confrontation empirique de ces éléments théoriques fait émerger des faits surprenants (Dumez, 2012; Kovács & Spens, 2005). En essayant de les expliquer en testant différentes possibilités, le chercheur mobilise un mode de raisonnement inductif (Figure 2) :

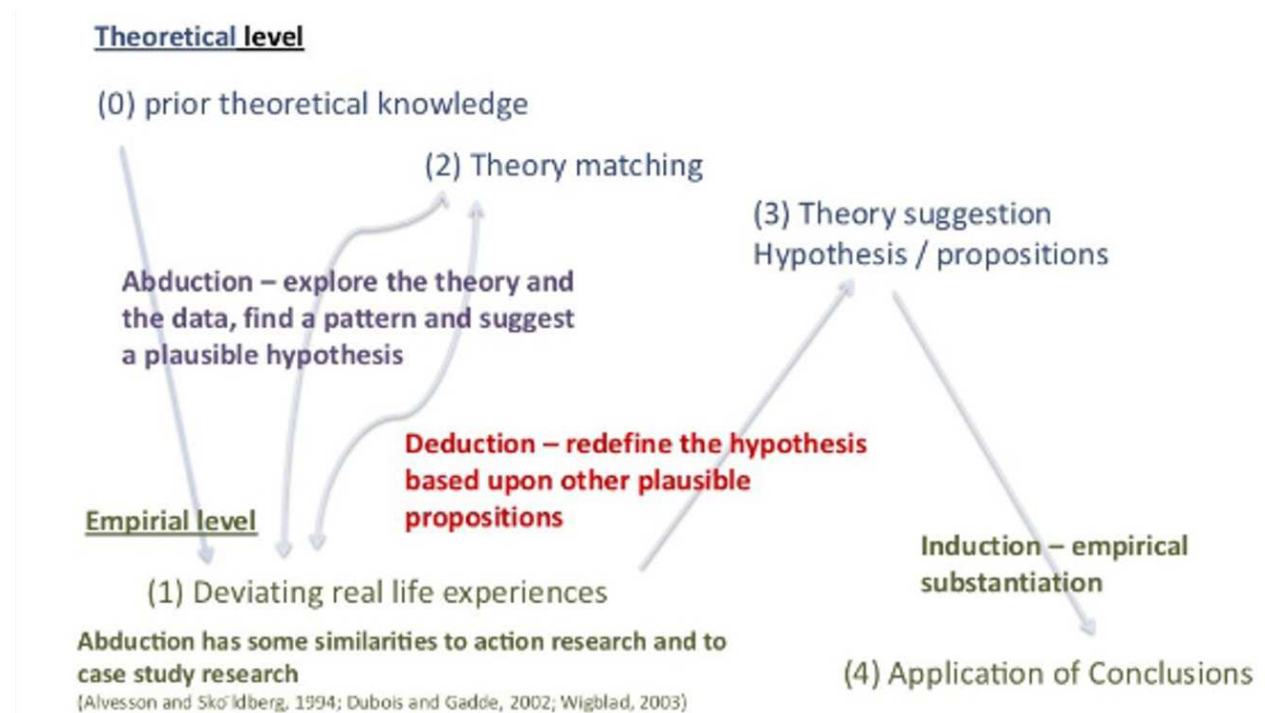


Figure 2 - Mode de raisonnement abductif (Mitchell, 2018, p.105)

1.3. Approche méthodologique

L'objet de ce travail nous invite à mobiliser une démarche qualitative. Cette approche méthodologique vise une compréhension fine des mécanismes étudiés, et est particulièrement plébiscitée par les recherches exploratoires (Dumez, 2016). La démarche qualitative conduit le chercheur à s'immerger dans le système social qu'il étudie afin d'appréhender des phénomènes complexes, difficilement identifiables par une approche quantitative (Eisenhardt & Graebner, 2007). Les CoPs répondent à des modes d'émergence et de fonctionnement spécifiques en fonction de leurs dimensions structurantes (Wenger, 1998). Cette configuration positionne plus encore la démarche qualitative comme étant la plus en phase avec l'objet de cette recherche.

2. Choix méthodologiques

Les choix méthodologiques présentés dans cette section tendent à soutenir les orientations de la recherche exprimées dans les paragraphes précédents. En guise de synthèse intermédiaire, ce travail :

- Se positionne au sein du constructivisme social, compte tenu du fait que nous participions à la construction des représentations des membres du système social approché, et donc des connaissances ;
- S'ancre dans une exploration hybride et opère à des allers-retours entre les dimensions empiriques et théoriques par un raisonnement abductif ;
- Mobilise une méthodologie qualitative visant une compréhension fine des mécanismes, conditions ou encore leviers supportant le processus d'émergence et de développement d'une CoP d'étudiants entrepreneurs.

Les choix méthodologiques doivent être en cohérence avec les trois dimensions citées précédemment (positionnement au sein du paradigme constructiviste social, exploration hybride par abduction, méthode qualitative). Ils sont également en lien direct avec l'objet de la recherche, dont la problématique générale induit la mobilisation d'une approche interventionniste (David, 2000, 2012).

2.1. Les approches interventionnistes en sciences de gestion

Au sein des approches interventionnistes, la recherche-action (RA) et la recherche-intervention (RI) sont parmi les plus présentes en sciences de gestion (David, 2000). Elles constituent des approches pouvant être mobilisées par un chercheur constructiviste (Krief & Zardet, 2013). La RA et RI partagent des principes communs, en portant sur la description, la compréhension et la transformation de l'objet de recherche (Krief & Zardet, 2013). Ces deux approches interventionnistes visent une compréhension en profondeur du système social approché afin de l'aider à identifier et à porter des actions transformatrices tout en évaluant leurs résultats (David, 2012). La RA et RI supposent ainsi un engagement direct du chercheur dans la construction de la réalité par le biais d'une interaction constante avec le système social (Giordano & Jolibert, 2016). Cette dimension interventionniste sous-entend une contextualisation forte des connaissances produites, qui sont à la fois scientifiques et actionnables (Allard-Poesi & Perret, 2003). Les approches interventionnistes en sciences de gestion soutiennent en effet l'idée selon laquelle « *c'est dans la confrontation ou dans l'immersion dans une situation concrète, toutes deux permises par l'action, que des connaissances sont révélées* » (Château Terrisse et al., 2016, p.46).

La RA et RI se distinguent au regard de leur champ d'application. La RA est mobilisée dans des champs et des contextes de recherches multiples, avec comme finalité l'accompagnement d'un système social (une organisation, une communauté, ...) dans un processus de transformation par la création des conditions nécessaires au changement (Heron & Reason, 2006; Stringer, 1996). La RI est quant à elle davantage mobilisée lors de problématiques organisationnelles nécessitant de la part du chercheur, au-delà de préparer au changement, d'assurer la conduite de celui-ci par la production d'outils de gestion (Krief & Zardet, 2013). La RI est en ce sens concernée par la gestion et l'amélioration continue de processus organisationnels (Cappelletti, 2010; Gonzalez-Laporte, 2014).

L'objet de cette recherche porte sur l'étude d'un système social particulier qu'est une CoP d'étudiants entrepreneurs. Il n'est en ce sens pas question d'adresser une problématique organisationnelle appelant à la formalisation d'un outil de gestion, mais d'accompagner ce système social dans son émergence et développement. L'objet de cette recherche nous positionne ainsi dans le cadre d'une démarche de RA, davantage détaillée dans les paragraphes suivants.

2.2. Les éléments constitutifs de la recherche-action

La recherche-action²⁶ (RA) défend l'idée selon laquelle certains phénomènes sociaux ne peuvent être appréhendés uniquement par le biais d'une approche descriptive ou par l'observation. Il est alors nécessaire que le chercheur intervienne au sein du système social. En adoptant une démarche itérative, l'intention est de faire varier ses composantes en vue de mener à bien l'expérimentation, et d'en étudier les résultats (Allard-Poesi & Perret, 2003; Hult & Lennung, 1980). L'objectif est de répondre à des problématiques concrètes en proposant des connaissances actionnables (Lewin, 1997). La RA positionne ainsi l'action comme la source première d'un changement durable au sein du système social approché (Merminod, 2019).

La RA se positionne à la croisée d'une volonté de changement porté par un système social et d'un projet de recherche (Fals Borda, 2006; Liu, 1997; Roy & Prévost, 2013). Elle répond à un double objectif, celui de transformer la réalité et de participer à la construction de connaissances en lien avec les transformations opérées (Barbier, 1996; Hugon & Seibel, 1988). Dans le cadre d'une RA, et à la différence d'autre démarche scientifique (Allard-Poesi & Perret, 2003), le chercheur n'est pas un observateur neutre (David, 2000). Il doit répondre à deux activités distinctes, l'une visant à accompagner le changement, et l'autre à porter une réflexion critique sur les transformations opérées (Roy & Prévost, 2013).

La RA s'articule autour de 3 dimensions : l'action, la recherche et la participation. L'action est de nature participative, puisqu'elle positionne chercheur et praticiens comme acteurs centraux et égaux dans la création de connaissances (Liu, 1997). La RA tend à participer aux préoccupations scientifiques, en portant notamment une réflexion critique tant sur la manière dont l'intervention a été portée par le chercheur que sur les résultats de cette intervention (Argyris et al., 1985). Enfin, la RA est participative dans la mesure où chacun des membres concernés par le projet de transformation répond à un degré de responsabilité (Gonzalez-Laporte, 2014).

²⁶ « Recherche-action » est ici mobilisé comme terme intégrateur des méthodes de recherche défendant « *une action délibérée de transformation de la réalité ; recherche[s] ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations* » (Hugon & Seibel, 1988, p.13). Ce terme n'est donc pas mobilisé au titre d'une traduction française de l'« *action research* » de Lewin (1946), dont les principaux éléments sont exposés par la suite.

D'un point de vue opérationnel, le déploiement d'une démarche de RA repose traditionnellement sur 4 phases répondant à une approche itérative (Heron & Reason, 2006; Stringer, 1996). En premier lieu, la formalisation de la problématique est opérée, conjointement entre le chercheur (par le biais d'observations du système social) et des acteurs concernés (par le biais de leurs propres représentations) (David, 1996, 2000, 2012). La seconde étape consiste en la planification des actions à porter en vue de répondre à la problématique identifiée (Allard-Poesi & Perret, 2003). Dans un troisième temps, chercheur et membres du système social conduisent les actions planifiées (Pourtois et al., 2013; Smith, 2015). Enfin, ils portent une analyse critique sur le processus de transformation retenu en vue d'inscrire les changements opérés dans la durée (Roy & Prévost, 2013). Ces 4 phases ne correspondent toutefois pas à un protocole de recherche fixe, elles sont adaptables en fonction du contexte de la recherche (Roy & Prévost, 2013). Elles permettent cependant de renforcer la dimension cyclique et itérative de la RA, les 4 phases étant parcourues à plusieurs reprises (Jouison-Laffitte, 2009).

La RA se traduit par des méthodes de recherche variées, dont deux sont principalement mobilisées en science de gestion (De Surrel de Saint Julien Marnas, 2014; Jouison-Laffitte, 2009) : l'*action-research* (Lewin, 1946), et l'*action science* (Argyris et al., 1985). Les paragraphes suivants présentent les caractéristiques de ces approches.

2.2.1. L'action research

L'*action research* (AR) telle que définie par Lewin (1946) soutient l'idée selon laquelle certains phénomènes sociaux ne peuvent être exclusivement appréhendés par le biais d'une approche descriptive. Même simples (comme un échange entre deux personnes), ces événements doivent être appréhendés comme s'inscrivant dans un ensemble plus large et complexe (Jouison-Laffitte, 2009). L'immersion du chercheur au sein du système social est alors nécessaire dans l'objectif d'en comprendre ses moindres mécanismes. La dimension empirique est ainsi prépondérante pour Lewin (1951, 1997), ce qui l'amène à porter ses recherches au sein d'environnements réels (hors laboratoire) afin d'étudier l'étendue de leurs mécanismes. L'auteur se positionne à contre-courant des approches dominantes qui se limitent à l'étude des faits observables (paradigme positiviste). Selon Lewin (1951, 1997), il est possible d'objectiver des observations sociales en s'appuyant sur deux fondements méthodologiques (David, 2000).

Premièrement, il convient d'étudier les systèmes sociaux dans leur globalité, en portant une attention particulière à l'ensemble de leurs composants. Deuxièmement, la notion de perception sociale est centrale dans une démarche d'AR qui vise, au-delà de décrire, à comprendre une situation en appréhendant la manière dont les individus et les groupes sociaux perçoivent la réalité. David (2000) souligne à ce sujet que l'AR suppose non seulement de partir des données empiriques (les événements quotidiens qui façonnent les systèmes sociaux), mais également de s'appuyer sur des méthodes scientifiques pour appréhender les perceptions sociales (la réalité telle que perçue par les individus et les groupes sociaux). Une forte coopération entre le chercheur et le système social caractérise donc l'AR. Le chercheur déploie différentes expérimentations afin de faire varier les composantes du système social (David, 2012) dans l'objectif de le transformer et d'étudier les effets de cette transformation (Hugon & Seibel, 1988; Hult & Lennung, 1980).

2.2.2. L'action science

L'*action science* (AS) s'inscrit dans la continuité de l'AR développée par Lewin (1951). L'AS est positionnée comme une méthode d'enquête de la pratique sociale avec comme finalité la production de connaissances utiles tant aux praticiens qu'aux chercheurs (Argyris et al., 1985). Pour les praticiens, il convient de les accompagner dans une réflexion critique portant sur leurs propres pratiques, afin d'adresser la problématique identifiée (Friedman, 2008) et de produire des connaissances actionnables (Argyris & Schön, 1996). Ainsi, le chercheur tend à soutenir l'apprentissage au sein du système social pour ancrer les transformations dans les pratiques des membres (apprentissage en double boucle (Argyris, 1977)). Pour la sphère académique, la production de connaissances est notamment appuyée par la réflexion critique que le chercheur porte à l'égard de son intervention, qui devient alors une composante à part entière du projet de transformation du système social. Selon Argyris et al., (1985, p.35), la réflexion du chercheur sur sa propre pratique « *contribue à une compréhension des manières de tester et de justifier des théories dans la pratique* ». Cette importance accordée à la réflexion de l'intervention n'est pas explicitement mentionnée dans les travaux portant sur le cadrage de l'AR (Allard-Poesi & Perret, 2003).

Pour tendre vers cet objectif de création de connaissances utiles aux praticiens (connaissances actionnables) comme aux chercheurs (connaissances rigoureuses scientifiquement) (Allard-Poesi & Perret, 2003; Avenier & Schmitt, 2007), l'AS positionne les membres du système social comme des praticiens réflexifs (Schön, 1983). Ce sont les membres qui, sur la base des spécificités de leur système social, co-construisent des théories et des méthodes permettant de répondre à la problématique adressée. Deux dimensions proposées par Friedman (2008) nous semblent centrales dans le cadre du déploiement d'une recherche mobilisant l'AS :

- Créer des communautés d'enquêteurs au sein de communautés de pratique : Argyris et al. (1985) soutiennent qu'il ne doit pas y avoir de distinction entre chercheurs et praticiens dans le processus de construction de connaissances émanant de la pratique. En ce sens, l'objectif est de permettre aux membres du système social d'agir en tant que praticiens réflexifs et de contribuer au même titre que le chercheur (renvoyant ici aux termes de « *communautés d'enquêteurs* »). Parallèlement, pour que les connaissances créées puissent être appliquées par les praticiens, il est nécessaire que la démarche d'AS débute par l'identification d'une problématique émanant de la pratique (renvoyant ici aux termes de « *communauté de pratique* »). L'objectif de l'AS est en effet de permettre aux praticiens de prendre conscience des choix tacites qu'ils opèrent dans l'exécution d'une tâche, afin d'identifier des axes d'amélioration et ainsi répondre à la problématique identifiée. Créer des communautés d'enquêteurs au sein de communautés de pratique nécessite de redéfinir le rôle du chercheur comme des membres du système social. Chacun est amené à porter une réflexion critique sur ses propres pratiques (en lien avec le domaine de la communauté pour les praticiens, et scientifique pour le chercheur).
- Construire des théories dans la pratique : l'AS part de l'idée selon laquelle les individus construisent mentalement des théories, appelées *théories de l'action*, qu'ils testent continuellement dans la pratique. Celles-ci sont tacites. Il convient alors d'accompagner les praticiens dans l'explicitation de ces théories afin de porter une réflexion critique et de les améliorer. Selon Argyris et al., (1985), c'est l'intervention du chercheur qui permet d'explicitier les théories de l'action. Lorsque celles-ci sont explicites, il est possible de les analyser pour comprendre le fonctionnement du système social qui est régi par les théories de l'action de chacun de ses membres. La production de connaissances issues de l'AS repose alors sur la construction de théories dans la pratique (*theories in practice*), qui représentent un ensemble interconnecté de théories de l'action testées et améliorées dans la pratique.

2.2.3. Positionnement de ce travail au sein des courants de recherche-action

Les éléments présentés dans les paragraphes précédents nous conduisent à positionner ce travail au sein d'une démarche d'AS. Ce choix est notamment appuyé par la notion de praticiens réflexifs (Schön, 1983) qui cadre cette démarche. Ce sont les membres qui, sur la base des spécificités de leur système social, co-construisent des théories et des méthodes permettant de répondre à la problématique adressée (Argyris et al., 1985). Cette approche trouve écho dans les principes centraux de la théorie des CoPs. Ces structures sociales émergent et se développent grâce à l'engagement mutuel de ses membres qui, par une réflexion commune sur leurs pratiques, façonnent les dimensions structurantes de leur CoP (le domaine, la communauté et la pratique) (Wenger, 1998). Ce rapprochement entre la notion de praticiens réflexifs et CoP est d'ailleurs effectué par Argyris et al. (1985), lorsque les auteurs préconisent de favoriser le développement de communautés d'enquêteurs pour porter le projet de transformation du système social (Friedman, 2008). Parallèlement, cette notion de communauté d'enquêteur rappelle le rôle de l'animateur des CoPs. Celui-ci doit stimuler la communauté sans l'étouffer (Bootz, 2015), en veillant à ce que ses membres bénéficient d'un certain degré d'autonomie nécessaire à une forme d'auto-organisation.

Chapitre 2 : Présentation de la démarche d'action science

Ce chapitre présente la démarche générale d'action science (AS) retenue. Une première section est dédiée à la présentation du contexte de l'étude ainsi que des phases d'AS conduites entre 2020 et 2024. Une seconde partie justifie les modalités générales de collectes et de traitement des matériaux retenues.

1. Présentation du contexte de l'étude

Cette recherche prend racine au sein du Centre Entrepreneurial de l'EM Strasbourg, et plus particulièrement de son incubateur, *La Ruche à Projets*, qui accompagne une centaine d'entrepreneurs de l'école chaque année depuis 2013.

En 2019, l'EM Strasbourg souhaite renforcer sa politique d'accompagnement en créant différents parcours : un parcours de pré-incubation (de l'idée au prototype), un parcours d'incubation (du prototype à la commercialisation), et un parcours d'accélération (de la commercialisation à la recherche de fond). Nous intégrons cette même année le Centre Entrepreneurial afin d'épauler la responsable dans la définition de la maquette pédagogique de ces trois parcours. Une phase de concertation avec les étudiants est alors engagée, et permet de relever la diversité des attentes et besoins des porteurs de projet souhaitant bénéficier d'un accompagnement. Plusieurs d'entre eux témoignent de la volonté de bénéficier d'une certification à l'issue de leur parcours au sein du Centre Entrepreneurial. Ce souhait conduit d'ailleurs certains étudiants de l'EM Strasbourg à intégrer un parcours d'accompagnement externe afin d'obtenir cette certification. Cette configuration invite l'École à envisager d'intégrer un diplôme universitaire (DU) au sein de son Centre Entrepreneurial, en complément de *La Ruche à Projets*. Celui-ci serait mobilisé afin d'accompagner les étudiants entrepreneurs durant une année universitaire, et de leur dispenser un diplôme agissant au titre de la certification souhaitée. Ce contexte constitue une opportunité de recherche qualitative (Dumez, 2016), et se positionne au point de départ de notre travail doctoral. Nous proposons à l'EM Strasbourg de participer à la conception et au déploiement du DU dans le cadre d'un projet de recherche. En 2020, les instances de l'école et de l'Université de Strasbourg acceptent l'ouverture du diplôme universitaire, et nous en confient la responsabilité pédagogique.

Le fonctionnement administratif du futur diplôme est conçu de telle sorte à ce qu'il ne se télescope pas avec *La Ruche à Projets* (Tableau 7) :

	Centre Entrepreneurial de l'EM Strasbourg	
Dénomination du programme	Diplôme Universitaire Jeune Entrepreneur (DU JE).	La Ruche à Projets ²⁷ .
Durée de l'accompagnement	9 mois (une année universitaire).	6 mois.
Modalités de dispense des heures d'accompagnement	Présentiel, dispensées de 18h à 20h ou de 19h à 20h30.	Présentiel et distanciel, dispensées de 18h à 20h.
Modalités de présence aux heures d'accompagnement	Présence obligatoire.	Suivi libre des heures dispensées.
Diplômant	Oui.	Non.
Public	Étudiants inscrits dans l'une des formations de l'EM Strasbourg.	Étudiants inscrits dans l'une des formations de l'EM Strasbourg ; alumni de l'EM Strasbourg.
Coût	113€ ²⁸ .	Gratuit pour l'étudiant, coût pris en charge par l'EM Strasbourg.

Tableau 7 - Fonctionnement administratif du DU JE et de La Ruche à Projets

2. Présentation des phases de recherche-action

Sur la base du projet d'ouverture du diplôme universitaire, nous concevons 4 phases d'itération (Jouison-Laffitte, 2009) qui structurent notre démarche d'AS²⁹. Ces phases seront conduites entre septembre 2020 et juin 2024. Elles visent à apporter des éléments de réponse à notre problématique générale : comment concevoir et déployer un programme d'éducation entrepreneuriale favorisant l'apprentissage en situation réelle par l'émergence d'une communauté de pratique ?

Chacune de ces phases traite d'une sous-question de recherche spécifique (Figure 3). Conformément au positionnement de ce travail dans une exploration hybride par abduction, ces sous-questions ont été définies au fil de la démarche d'AS, en confrontant les résultats empiriques obtenus avec les préconisations de la littérature (Catroux, 2002).

²⁷ Les éléments propres à La Ruche à Projets présentés dans le Tableau 7 sont transverses au parcours de pré-incubation, d'incubation et d'accélération dispensés par l'incubateur.

²⁸ Ce montant est fixé annuellement par l'Université de Strasbourg dans le cadre de l'inscription à une formation complémentaire dispensée par l'une de ces composantes dont l'EM Strasbourg fait partie.

²⁹ Ces phases sont définies sur la base des étapes structurant une démarche de RA (Stringer, 1996) : définition de l'objectif général de la recherche, mise en place des actions, évaluation et adaptations en vue du déploiement d'une nouvelle itération.

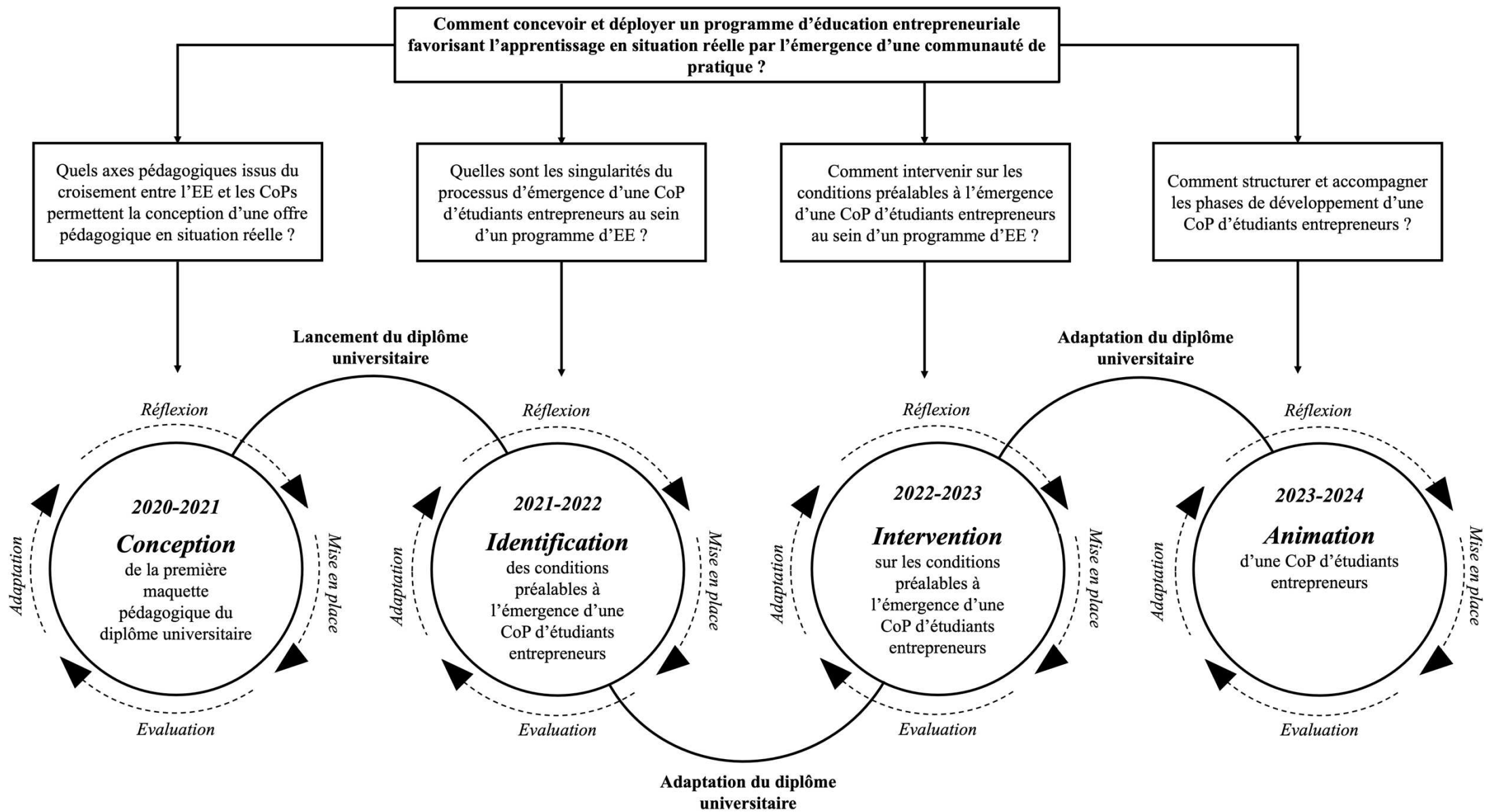


Figure 3 - Illustration des quatre phases de la démarche d'action science

3. Modalités générales de collecte et de traitement des matériaux

Les modalités de collecte et de traitement des matériaux sont spécifiques à chacune des phases d'AS, et seront donc précisées dans les chapitres de la Partie 3. L'objet de cette section est de proposer un aperçu général de ces modalités.

3.1. Modalités générales de collecte de matériaux

La démarche d'AS s'étend par nature sur la durée, offrant la possibilité d'adopter une approche longitudinale des faits observés (Morrisette, 2013). L'immersion prolongée du chercheur sur le terrain permet la collecte d'une pluralité de matériaux (Paillé, 2006), supportant les différentes phases d'itération (Jouison-Laffitte, 2009). Ces matériaux sont en effet mobilisés dans l'objectif de questionner la relation problématique/action afin d'améliorer le processus d'intervention du chercheur, en ouvrant sur de nouvelles itérations (Catroux, 2002).

3.1.1. Les modes de collecte de matériaux

Cinq modes de collecte de matériaux structurent l'ensemble de la démarche d'AS : l'observation participante, l'observation directe, les entretiens individuels semi-directifs, les entretiens exploratoires et la collecte de documents et d'artefacts.

3.1.1.1. L'observation participante

L'observation participante (Dumez, 2016; Spradley, 1980) constitue la première source de collecte de matériaux retenue. Celle-ci est structurante dans les démarches d'AS (Roy & Prévost, 2013). L'objectif est « *de vivre la réalité des sujets observés et de pouvoir comprendre certains mécanismes difficilement décriptables pour quiconque demeure en situation d'extériorité* » (Soulé, 2007, p.128). Durant l'ensemble de notre recherche, 292 heures d'observations participantes sont conduites. Elles proviennent principalement des heures d'enseignement dispensées au sein du DU JE. Les éléments issus des observations participantes

sont transcrits dans un journal de bord (Baribeau, 2004; Valéau & Gardody, 2016), et répartis en plusieurs catégories spécifiques à chaque phase d'AS.

3.1.1.2. L'observation directe

Des observations directes (Gavard-Perret et al., 2012) sont également réalisées. Elles confèrent au chercheur une certaine neutralité (Arborio & Fournier, 2021), puisqu'il n'intervient pas directement dans les mécanismes du système social observé. En ce sens, l'observation directe donne accès à des matériaux qui n'auraient pu être relevés *via* d'autres modes de collectes (Miles et al., 2013). Elle complète ainsi l'observation participante (Silverman, 2011). C'est précisément pour cette raison que nous mobilisons ce mode de collecte de matériaux sur l'ensemble des phases d'AS, pour un total d'environ 40 heures. Elles sont conduites dans le cadre des heures d'enseignement dispensées par d'autres intervenants. L'intention est d'étudier plus en détail la manière dont le système social se structure en situation d'enseignement.

3.1.1.3. Les entretiens individuels semi-directifs

Sur l'ensemble de la démarche d'AS, 64 entretiens individuels semi-directifs (Boutin, 2019) sont conduits.

Parmi ces 64 entretiens, 6 sont réalisés avec des responsables et intervenants de programmes d'EE. L'intention était de définir la première version de la maquette pédagogique du DU JE, en complétant les recommandations de la littérature de perspectives d'acteurs évoluant dans des programmes articulés autour de principes issus du constructivisme.

58 autres entretiens individuels semi-directifs sont conduits effectués avec les entrepreneurs accompagnés par le DU JE. Ces entretiens confrontent les éléments des observations (participantes et directes) avec les perspectives individuelles des acteurs observés (Bourguignon, 2010; Journé, 2018). Les thèmes de ces entretiens sont affinés en fonction des phases d'AS. Trois éléments sont toutefois systématiquement questionnés³⁰ : la dimension

³⁰ Ces trois dimensions apparaissent comme des éléments centraux dans l'EE (Rae, 2004, 2005) et les CoPs (Wenger, 1998; Wenger et al., 2002).

individuelle (l'entrepreneur et son projet), la dimension collective (la nature du collectif, ses productions) et la dimension d'animation (la posture de l'enseignant, ses effets sur l'individu et le collectif).

Les 64 entretiens sont conduits d'une manière similaire. Ceux se tenant en présentiel font l'objet d'un enregistrement audio. Les entretiens tenus en distanciel sont réalisés *via* le logiciel Zoom, permettant un enregistrement audio et vidéo. L'intégralité des entretiens fait l'objet d'une transcription intégrale à l'aide des logiciels Word et HappyScribe.

3.1.1.4. Les entretiens exploratoires

Des entretiens exploratoires (Berthier, 2023; Boutin, 2018) sont effectués sur l'ensemble des phases d'AS, pour un total d'une centaine d'heures. Ils sont mobilisés afin de mettre en lumière d'autres aspects du phénomène étudié, et ainsi enrichir nos pistes de travail (Blanchet, 2007; Van Campenhoudt et al., 2022). Ces entretiens exploratoires sont réalisés dans trois contextes. En premier lieu, ils sont administrés aux candidats du DU JE dans le cadre du processus de recrutement³¹. Il est ici question d'appréhender leurs motivations, besoins et attentes à l'égard d'un programme d'accompagnement. Le rapport qu'ils entretiennent à l'égard de l'entrepreneuriat est également exploré. En second lieu, ces entretiens sont effectués avec les étudiants ayant intégré le DU JE, à l'issue du premier et du second semestre d'accompagnement. L'intention est d'appréhender plus en détail le rapport qu'ils entretiennent à la formation. Enfin, les entretiens exploratoires sont conduits avec les autres intervenants du DU JE. L'objectif est de mieux comprendre la manière dont un intervenant perçoit le fonctionnement de la formation, et notamment la dynamique communautaire que nous souhaitons instaurer.

³¹ Le processus de recrutement est spécifié en Partie 3.

3.1.1.5. La collecte de documents et d'artefacts

De nombreux documents et artefacts (Renard et al., 2019) sont collectés au titre de matériaux de recherche durant l'ensemble des phases d'AS. Ces matériaux sont notamment mobilisés pour supporter la triangulation (Krief & Zardet, 2013). Ils proviennent de deux principales sources. En premier lieu, nous entretenons des échanges réguliers avec les étudiants accompagnés, notamment par mail. Ces échanges portent sur le développement de leur projet, mais également leur rapport à la promotion et à la formation. En second lieu, l'approche pédagogique retenue³² nécessite de la part des étudiants qu'ils produisent un certain nombre de documents (business plan, compte-rendu de pratiques entrepreneuriales, ...). Ces documents et artefacts sont mobilisés afin d'appréhender les grandes phases de développement des projets portés dans une perspective longitudinale (Morrissette, 2013).

3.1.2. Synthèse des matériaux collectés sur l'ensemble des phases d'AS

En synthèse, les matériaux collectés sur l'ensemble de la démarche d'AS sont les suivants (Tableau 8) :

³² L'approche pédagogique retenue est détaillée en Partie 3.

Méthode de collecte des données	Caractéristiques	Support de collecte des données	Volume
Observations participantes	Heures dispensées dans les cours et séances du DU JE.	Prises de note papier. Transcription des faits marquants dans un journal de bord numérique.	292 heures.
Observations directes	Participation à certaines séances du DU JE dispensées par d'autres intervenants.		36 heures.
Entretiens individuels semi-directifs	Entretiens individuels semi-directifs réalisés avec des responsables et intervenants de programmes d'EE.	Entretiens réalisés <i>via</i> le logiciel Zoom. Enregistrement audio et vidéo. Prise de note parallèle durant l'entretien.	6 entretiens.
	Entretiens individuels semi-directifs réalisés avec les entrepreneurs accompagnés par le DU JE.	Entretiens réalisés <i>via</i> le logiciel Zoom. Enregistrement audio et vidéo. Prise de note parallèle durant l'entretien.	58 entretiens.
Entretiens exploratoires	Entretiens individuels réalisés avec les candidats au DU JE.	Entretiens réalisés en présentiel et distanciel. Prises de note papier. Transcription des faits marquants dans un journal de bord numérique.	≈ 43 heures.
	Entretiens individuels de suivi réalisés avec les étudiants du DU JE.		≈ 45 heures.
	Entretiens individuels réalisés avec les autres intervenants du DU JE.		≈ 10 heures.
Documents et artefacts	Prises de contact étudiantes pour le suivi des projets.	Productions écrites.	• 126 dossiers de candidatures ; • échange de mails avec les 51 étudiants accompagnés sur l'ensemble de la démarche d'AS ; • accès au canal WhatsApp de chacune des promotions accompagnées ; • ≈ 350 documents de réifications de pratiques entrepreneuriales ; • ...
	Productions écrites visant le suivi des projets (documents liés à l'état d'avancement des projets, dossier de candidature, ...)		

Tableau 8 - Présentation des matériaux collectés sur l'ensemble de la démarche d'AS

Les matériaux collectés pour chacune des phases d'AS sont spécifiés dans les chapitres de la Partie 3.

3.2. Modalités générales de traitement des matériaux

Les matériaux collectés sur l'ensemble de la démarche d'AS sont riches et hétérogènes, nécessitant d'adopter des méthodes spécifiques pour les traiter (Paillé & Mucchielli, 2021). La forte contextualisation de ces matériaux couplée à la généralité des cadres théoriques mobilisés augmente le risque de circularité. Celui-ci « *consiste à ne voir dans le matériau empirique que*

ce qui confirme la théorie » (Dumez, 2016, p.17). Pour limiter le risque de circularité présent dans toute démarche scientifique, Dumez (2016) soutient que la théorie doit être mobilisée en début de recherche uniquement pour l'orienter, en veillant à ce qu'elle ne la contraigne pas. En ce sens, l'auteur préconise d'avoir recours à une *attention flottante*. Elle consiste à considérer le matériau dans son ensemble, en s'empêchant d'en faire ressortir des éléments spécifiques avant de l'avoir parcouru dans son entièreté (Dumez, 2016).

Le modèle d'analyse des données qualitatives proposé par Miles & Huberman (2003) a été suivi dans le cadre du traitement des matériaux de l'ensemble des phases d'AS. Les auteurs décrivent trois flux concordants d'activités qui supportent le processus d'analyse : la condensation des données, la présentation des données et l'élaboration/vérification des conclusions.

La *condensation* des données renvoie « à l'ensemble des processus de sélection, centralisation, simplification, abstraction et transformation des données "brutes" figurant dans les transcriptions des notes de terrain » (Miles & Huberman, 2003, p.29). En somme, il s'agit d'opérer une sélection des données collectées qui feront effectivement l'objet d'une analyse. Cela peut notamment être réalisé par le biais de résumés ou de paraphrases. L'enjeu est selon les auteurs de réussir cette sélection sans pour autant défaire la relation matériaux/contexte (Miles et al., 2013). La phase de condensation apparaît durant et à l'issue du processus de collecte, mais également en amont de celui-ci. L'angle retenu dans le cadre théorique tout comme la question de recherche influencent en effet la sélection des données qui seront analysées.

La *présentation* des données correspond à « un assemblage organisé d'informations qui permet de tirer des conclusions et de passer à l'action » (Miles & Huberman, 2003, p.29). Plusieurs techniques peuvent être exploitées, comme la réalisation de tableaux, de graphiques ou encore de codages (Miles et al., 2013). Ces techniques sont mobilisées pour rassembler et organiser les informations retenues lors de la condensation (Huberman & Miles, 1994). L'intention est ici de rendre digeste un matériau empirique dense. Dans le cadre de nos itérations, nous avons eu recours à un processus de codage. Celui-ci débute par l'identification de thématiques de premier ordre³³ (Gioia et al., 2013) au sein du corpus. S'en suit une recherche de similitudes et de différences entre ces thématiques, afin de faire émerger des catégories de second ordre

³³ En s'appuyant sur les logiciels Excel et NVivo, comme précisé dans chacune des itérations de la Partie 3.

(Magnani & Gioia, 2023). À ce stade, il s'agit de faire un parallèle entre les catégories identifiées et les concepts issus de la littérature (Fallery & Rodhain, 2007), tout en portant une attention particulière à celles qui ne semblent pas avoir de référence théorique directe. Ce rapprochement entre les catégories de second ordre et les concepts issus de la littérature fait naître des dimensions agrégées (Gioia, 2021). Les thématiques de premier ordre, de second ordre et les dimensions agrégées représentent la structure de données mobilisée pour l'analyse du matériau.

L'élaboration et la vérification des conclusions interviennent tout au long du processus d'analyse des matériaux (Miles & Huberman, 2003). Les données retenues puis organisées dans un format synthétique font naître des significations (Miles & Huberman, 1994). Elles proviennent des matériaux eux-mêmes comme des éléments issus de la revue de littérature. L'élaboration de ces conclusions appelle à des phases de vérification d'ordre empirique et théorique. Une dimension itérative est donc relevée dans ce processus, ce qui s'inscrit en cohérence avec la démarche d'AS (Heron & Reason, 2006; Stringer, 1996). L'élaboration et la vérification des conclusions ne s'arrêtent donc qu'au moment où l'ensemble des matériaux sont collectés.

Ces trois composantes (condensation des données, présentation des données, l'élaboration/vérification des conclusions) entrent en interaction durant et après la collecte de matériaux (Miles & Huberman, 2003). C'est cette interaction qui constitue le processus d'analyse des matériaux dans leur ensemble.

PARTIE 3 : DÉPLOIEMENT DE LA DÉMARCHE D'ACTION SCIENCE

Cette troisième partie présente la démarche *d'action science* retenue. Cette partie est composée de cinq chapitres.

Le premier chapitre est introductif. Il est dédié à la conception de la première offre pédagogique dispensée par le DU JE. En s'appuyant sur les éléments issus de notre revue de littérature, 4 axes pédagogiques sont identifiés. Ceux-ci sont mobilisés afin de définir 7 cours et séances, ventilés au sein de deux piliers pédagogiques : le « *Pilier Projet* » et le « *Pilier Communauté* ». Ces piliers s'inscrivent respectivement dans des approches individuelles et collectives du champ de l'EE.

Le second chapitre traite de la première promotion accompagnée par le DU JE. Il décrit la manière dont le processus pédagogique est déployé. Les résultats témoignent de la prépondérance des variables individuelles, collectives et celles liées au rôle de l'animateur dans le processus d'émergence d'une CoP d'étudiants entrepreneurs. Ces variables conduisent à l'identification d'une phase préalable dans l'émergence d'une telle structure sociale, définie comme *la mise en réseau d'aspirants entrepreneurs*. Cette phase identifie des leviers sur lesquels l'animateur peut s'appuyer en faisant varier sa posture d'accompagnement.

Le troisième chapitre porte sur la seconde promotion d'étudiants accompagnés par le DU JE. La maquette pédagogique est adaptée sur la base des éléments structurants de la phase de mise en réseau d'aspirants entrepreneurs. Des outils pédagogiques sont intégrés au processus d'accompagnement, afin d'intervenir sur des dimensions tant individuelles que collectives. Les résultats font part de l'émergence progressive d'une CoP au sein de la formation. Celle-ci émerge sous l'impulsion d'un noyau dur qui s'empare des heures allouées pour nourrir les besoins d'apprentissage individuels et collectifs de la promotion.

Le quatrième chapitre étudie les liens entre la CoP ayant émergé lors de la précédente phase d'AS et les étudiants de la troisième et dernière promotion du DU JE. Le rapprochement de ces deux collectifs conduit à l'émergence d'une communauté étendue, qui rassemble des étudiants des 3 promotions accompagnées par la formation. Une institutionnalisation progressive de cette CoP est relevée, qui se structure sous un format associatif. Cette configuration conduit à une redistribution des rôles d'accompagnement. C'est la CoP, en s'appuyant sur le DU JE et le format associatif, qui conçoit et dispense ses propres activités.

Le cinquième chapitre porte une réflexion croisée sur la démarche d'AS. Il synthétise dans un premier temps les apports des itérations conduites au sein du DU JE. Cette synthèse conduit à l'identification de trois étapes dans le processus d'émergence et le développement organique d'une CoP d'étudiants entrepreneurs. Pour chacune de ces étapes, des principes d'animation sont proposés à l'attention du responsable du programme. Il agit successivement comme enseignant, animateur puis membre de la CoP en faisant varier les composantes de l'architecture d'apprentissage de la promotion d'étudiants.

Chapitre 1 : Concevoir une offre pédagogique visant l'émergence d'une communauté de pratique d'étudiants entrepreneurs

Cette première phase d'AS se déroule sur l'année universitaire 2020-2021. Elle a comme objet de définir la première maquette pédagogique du diplôme universitaire, qui sera mise en application en octobre 2021. Ce chapitre traduit une démarche déductive qui structure en partie le mode de raisonnement abductif (Gaudet & Robert, 2018; A. Mitchell, 2018). Il vise à répondre à la question suivante : Quels axes pédagogiques issus du croisement entre l'EE et les CoPs permettent la conception d'une offre pédagogique en situation réelle ?

Afin de proposer des éléments de réponse à cette question, une première section s'appuie sur le rapprochement entre l'EE et les CoPs³⁴ afin d'identifier des axes pédagogiques qui semblent applicables en vue de créer un environnement d'apprentissage en situation réelle. Ces axes sont dans un second temps mobilisés afin de concevoir la première version de la maquette pédagogique du DU JE.

1. Les éléments mobilisés dans la conception de la première maquette pédagogique du diplôme universitaire

Les éléments issus de la revue de littérature nourrissent notre réflexion sur les bases structurantes qui définiront la maquette pédagogique du diplôme. En croisant des éléments issus de l'EE et des CoPs, des similitudes émergent sur la manière dont l'apprentissage est perçu. Ces similitudes se traduisent par des axes pédagogiques sur lesquels nous nous appuyons pour définir la première version de la maquette pédagogique. Ces axes pédagogiques tendent à trouver un équilibre dans les quatre dualités de l'architecture d'apprentissage des CoPs (Wenger, 1998) : conçu/émergent, participation/réification, locale/globale, identification/négociabilité. Ces éléments sont synthétisés en fin de section par le Tableau 9 (p.94).

³⁴ Le rapprochement entre le champ de l'EE et la théorie des CoPs a été effectué dans le cadre de notre revue de littérature.

1.1. Axe pédagogique n°1 : Mobiliser des approches transmissives d'éducation entrepreneuriale pour préparer à l'engagement entrepreneurial

Ce premier axe pédagogique s'inscrit dans la nature même de l'entrepreneuriat étudiant. Le déficit d'expérience entrepreneuriale se traduit par un manque de grilles de lecture permettant de comprendre les situations entrepreneuriales (Cohen et al., 2021; Hägg & Kurczewska, 2019; Le Pontois & Foliard, 2018). Dans cette perspective, les entrepreneurs novices répondent à un mode de raisonnement rationnel (Schmitt, 2015; Schmitt & Julien, 2020). Ils cherchent à accumuler des connaissances en vue de réduire le degré d'ambiguïté causale du processus entrepreneurial (Ravasi & Turati, 2005). Cette configuration fait sens avec la théorie des CoPs. Bien que l'apprentissage repose sur l'engagement de l'individu dans des pratiques sociales, un certain stock de connaissances est nécessaire pour répondre à cet engagement (Wenger, 1998).

En somme, il apparaît nécessaire de mettre à disposition des étudiants des connaissances utiles à leur engagement entrepreneurial futur. Cette perspective met l'accent sur deux éléments de l'architecture d'apprentissage des CoPs (Tummons, 2024). Elle intervient en premier lieu sur la balance conçu/émergent. Les connaissances mises à disposition par l'enseignant répondent à un caractère conçu (Tummons, 2018). En second lieu, ces connaissances proviennent de communautés qui dépassent les frontières du programme d'accompagnement, ce qui répond en partie à la dualité locale/globale (Wenger, 1998).

1.2. Axe pédagogique n°2 : Accompagner les étudiants dans une dynamique collective sur la base de leurs besoins individuels

Les approches constructivistes d'EE se centrent sur l'individu lorsqu'elles prennent en considération les besoins des porteurs de projet, et les particularités de chaque démarche entrepreneuriale (Bell, 2024; Bell & Bell, 2020). Elles n'en demeurent pas moins collectives (Ben-Hafaïedh et al., 2024; Castellanza, 2022; Hertel et al., 2021), puisqu'elles visent à capitaliser sur les communautés entrepreneuriales pour déclencher l'apprentissage (O. Jones et al., 2021; Kyrö, 2015; Pocek et al., 2022). Cette double attention (sur l'individu et sur le collectif) trouve écho dans la théorie des CoPs. Il y a d'une part une nécessaire prise en considération des aspirations personnelles (imagination) dans la trajectoire de la CoP (alignement) pour s'assurer de l'engagement individuel (Cox, 2005). D'autre part, la

communauté repose sur l'engagement mutuel qui traduit notamment une manière de *faire les choses ensemble* (Wenger, 1998).

Ces éléments issus de l'EE et des CoPs nous invitent à identifier un levier permettant d'engager les étudiants dans une dynamique collective sur la base de leurs besoins individuels. Cette perspective interviendrait sur la dualité identification/négociabilité (Tummons, 2018). L'intention est ici de permettre aux étudiants de définir collectivement l'orientation du processus pédagogique, et d'y prendre part.

1.3. Axe pédagogique n°3 : Offrir un lieu d'expression des trajectoires individuelles d'apprentissage

Les approches constructivistes d'EE portent une attention particulière sur la manière dont l'individu devient entrepreneur (Rae, 2004, 2005). Ainsi, il convient de partir des aspirations, besoins et attentes des étudiants pour concevoir l'offre pédagogique (Higgins et al., 2019; Middleton et al., 2019). Cela revient notamment à les accompagner dans l'identification de leurs propres modalités d'apprentissage, afin de s'assurer qu'elles soient en cohérence avec leur propre démarche de construction identitaire. On retrouve également le lien entre l'identité et l'apprentissage au cœur de la théorie des CoPs (Cox, 2005). Les trajectoires individuelles constituent des éléments clés de l'engagement des individus dans des pratiques sociales, conditionnant ainsi leur apprentissage (Wenger, 1998).

Ces similitudes dans la manière dont l'apprentissage est perçu nous invitent à mettre à disposition des étudiants un lieu d'expression de leur trajectoire individuelle d'apprentissage (Wenger, 1998). En d'autres termes, il apparaît important que les constructions identitaires puissent se refléter dans la manière dont le processus pédagogique est conduit. Cela permet de supporter la participation et le développement de connaissances émergentes, conformément aux dualités de l'architecture d'apprentissage (Tummons, 2022).

1.4. Axe pédagogique n°4 : Créer des espaces d'interactions sociales au sein de la formation

Les interactions entre l'entrepreneur et son environnement sont prépondérantes dans le processus d'apprentissage défendu par les approches constructivistes (Kyrö, 2015). Elles permettent de dépasser le statut subjectif initial du sens rattaché aux expériences (Rae, 2004, 2005). C'est ainsi que ces approches d'EE témoignent de l'importance de la mise en réseau de l'entrepreneur, et de son intégration dans des communautés entrepreneuriales (Jones et al., 2021; Pocek et al., 2022; Politis et al., 2019). La théorie des CoPs offre un cadre d'analyse de ces interactions sociales, par le biais de la négociation de sens. Elle permet l'apprentissage et le développement du répertoire partagé, se construisant d'une manière dynamique en combinant participation et réification (Wenger, 1998).

Cette prépondérance de l'interaction sociale dans le processus d'apprentissage nous invite à intégrer au sein de l'approche pédagogique des moments y étant dédiés. L'intention est également de supporter la réification et de permettre l'émergence de connaissances locales par la négociation de sens (Wenger, 1998).

		Principes issus de l'éducation entrepreneuriale			
		Principe 1' : Les étudiants sont dans l'ensemble des entrepreneurs novices (Hägg & Kurczewska, 2019). Leurs grilles d'analyse sont insuffisantes pour s'engager activement dans la pratique (Cohen et al., 2021).	Principe 2' : Les approches constructivistes d'EE sont centrées sur les besoins individuels tout en cherchant à capitaliser sur les communautés entrepreneuriales (Jones et al., 2021; Pocek et al., 2022; Rae, 2005).	Principe 3' : L'apprentissage entrepreneurial repose sur l'engagement dans des pratiques discontinues (Cope, 2003; Politis, 2005) et les interactions entre l'entrepreneur et les parties prenantes de son projet (Politis et al., 2019; Rae, 2017).	Principe 4' : Les approches collectives d'EE accompagnent les étudiants dans la définition autonome de leurs modalités d'apprentissage, partagées à l'échelle de la promotion (Herrington et al., 2014; Higgins et al., 2019; Middleton et al., 2019).
Principes issus des communautés de pratique	Principe 1 : Un individu doit détenir un stock de connaissances préalables afin qu'il puisse s'engager dans des pratiques et construire un sens spécifique à chacune de ses expériences (Wenger, 1998).	Axe pédagogique 1 : Mobiliser la transmission de connaissances pour préparer à l'engagement entrepreneurial. Liens avec l'architecture d'apprentissage : connaissances conçues ; connaissances globales.			
	Principe 2 : Les membres d'une communauté de pratique se rassemblent d'une manière auto-organisée autour d'un objectif d'apprentissage partagé, basés sur leurs intérêts personnels (Wenger et al., 2002).		Axe pédagogique 2 : Accompagner les étudiants dans une dynamique collective sur la base de leurs besoins individuels. Liens avec l'architecture d'apprentissage : identification et négociabilité.		
	Principe 3 : L'apprentissage au sein des CoPs repose par l'engagement de l'individu dans des pratiques en lien avec le domaine de la communauté et la négociation de sens (Wenger, 1998).			Axe pédagogique 3 : Créer des espaces d'interaction sociale au sein de la formation. Liens avec l'architecture d'apprentissage : réification ; connaissances locales.	
	Principe 4 : L'identité et l'apprentissage sont deux notions se reflétant l'une et l'autre par les trajectoires individuelles d'apprentissage (Tummons, 2024; Wenger, 1998).				Axe pédagogique 4 : Offrir un lieu d'expression des trajectoires individuelles d'apprentissage au sein du processus pédagogique. Liens avec l'architecture d'apprentissage : participation ; connaissances émergentes.

Tableau 9 - Croisement des principes issus de l'éducation entrepreneuriale et des communautés de pratique pour la conception de la première maquette pédagogique du diplôme universitaire

2. La définition de la première maquette pédagogique et l'ouverture du diplôme universitaire

Cette section décrit la manière dont la première maquette pédagogique du DU JE est conçue, en s'appuyant sur les 4 axes pédagogiques relevés. Ils sont répartis dans deux piliers qui structurent la maquette : le « *Pilier Projet* » et le « *Pilier Communauté* ». Des cours et séances y sont intégrés, et leur fonctionnement respectif est précisé dans les parties suivantes.

2.1. La conception du Pilier Projet

Le *Pilier Projet* s'inscrit dans le premier axe pédagogique identifié : « *Mobiliser la transmission de connaissances pour préparer à l'engagement entrepreneurial* ». Il vise à intervenir sur le développement des projets dans une perspective classique d'EE, tournée vers la transmission de connaissances. Trois cours y sont intégrés.

2.1.1. Les cours de Business Model & Business Plan et de Business Model Financier

Les deux premiers cours faisant partie du *Pilier Projet* sont ceux de *Business Model & Business Plan* et de *Business Model Financier*. Ils représentent la quintessence des approches individuelles de l'EE. Ces cours sont en effet traditionnellement mobilisés afin d'accompagner les étudiants dans la construction d'un projet entrepreneurial (Brinckmann & Kim, 2015; Byrne et al., 2014). L'objectif est de les aider à clarifier leurs idées grâce à la planification et à la structuration (Honig, 2004). Par le biais de ces cours classiques, l'intention entrepreneuriale est supposée croître, en renforçant ainsi la propension de l'engagement entrepreneurial futur (Passoni & Glavam, 2018; Zhang et al., 2014). Ces cours à tendance transmissive cherchent par ailleurs à intervenir sur la capacité d'identification et de poursuite des opportunités entrepreneuriales (Chabaud & Messeghem, 2010; Cope & Down, 2010), définie comme un élément central du processus de création d'entreprise (Shane & Venkataraman, 2000). En somme, la prédominance et les bénéfices possibles de ces cours nous invitent à les positionner au sein du processus pédagogique du DU JE.

2.1.2. Les cours de Design Thinking

Des cours de *Design Thinking* sont intégrés au sein du *Pilier Projet* afin de trouver un équilibre entre des cours liés à la planification³⁵ et d'autres prônant une perspective itérative dans le processus entrepreneurial. Le design thinking prône en effet une approche pragmatique du processus entrepreneurial en s'inscrivant dans les fondements de l'effectuation (Ghorbel et al., 2021; Glen et al., 2014; Sarasvathy, 2001). On retrouve dans cette méthode des principes centraux des approches constructivistes d'EE (Huq & Gilbert, 2017), telles que l'expérimentation active ou encore l'interaction sociale (Daniel, 2016; Sarooghi et al., 2019). Le design thinking est par ailleurs mobilisé pour développer les capacités de créativité et d'innovation des étudiants (Neck et al., 2014). Celles-ci semblent d'autant plus importantes chez les entrepreneurs novices confrontés à un haut degré d'ambiguïté causale (Ravasi & Turati, 2005). Bien que le design thinking représente une méthode d'apprentissage basée sur des éléments émergents de la pratique entrepreneuriale, ce cours est intégré au *Pilier Projet*. L'approche pédagogique retenue vise en effet à transmettre les étapes qui structurent cette méthode, plus qu'à les appliquer durant les cours. L'intention réside tout de même dans le fait que les étudiants s'engagent plus rapidement dans l'expérimentation active et l'interaction sociale.

2.1.3. Synthèse des cours intégrées au Pilier Projet

En synthèse, les cours proposés dans le *Pilier Projet* sont les suivants (Tableau 10) :

Pilier Projet : <i>Intervenir sur la phase de préparation à l'engagement entrepreneurial</i>		
Nom du module	Axe pédagogique mobilisé	Description
Business Model & Business Plan	Axe pédagogique n°1 : Mobiliser des approches transmissives d'EE pour préparer à l'engagement entrepreneurial.	Les cours de <i>Business Model & Business Plan</i> transmettent des outils et concepts structurants du processus entrepreneurial, portant sur l'analyse du projet et la planification.
Business Model Financier		Les cours de <i>Business Model Financier</i> invitent les étudiants à produire les documents financiers en vue d'une recherche future de financement.
Design Thinking		Les cours de <i>Design Thinking</i> visent à dispenser une méthode de créativité et d'innovation aux étudiants, afin qu'ils s'engagent plus rapidement dans l'expérimentation active et l'interaction sociale.

Tableau 10 - Modules d'enseignement intégrés au Pilier Projet

³⁵ L'approche par la planification étant dispensée par les cours de *Business Model & Business Plan* et de *Business Model Financier*.

2.2. La conception du Pilier Communauté

Le *Pilier Communauté* est conçu de manière à ce qu'il reflète les trois derniers axes pédagogiques identifiés : « *Accompagner les étudiants dans une dynamique collective sur la base de leurs besoins individuels* » ; « *Offrir un lieu d'expression des trajectoires individuelles d'apprentissage au sein du processus pédagogique* » ; « *Créer des espaces d'interaction sociale au sein de la formation* ». Ces axes pédagogiques sont traduits en 4 séances, présentées dans les paragraphes suivants.

2.2.1. Les Sessions Thématiques et les Événements de Communauté : Accompagner les étudiants dans une dynamique collective sur la base de leurs besoins individuels

Les *Sessions Thématiques* et les *Événements de Communauté* sont les deux premières séances intégrées au *Pilier Communauté*. Elles visent à répondre à l'axe pédagogique n°2 : « *Accompagner les étudiants dans une dynamique collective sur la base de leurs besoins individuels* ». Ces deux séances sont complémentaires dans leur fonctionnement.

Les *Sessions Thématiques* sont les premières à être dispensées dans le processus d'accompagnement. Elles invitent les étudiants à identifier des besoins d'apprentissage individuels, propres au développement de leur projet. Ces besoins d'apprentissage sont par la suite croisés à l'échelle de la promotion. L'intention est de faire émerger des grandes thématiques entrepreneuriales, et d'identifier des actions pouvant être portées afin de les explorer. Enfin, les étudiants sont appelés à définir et à construire un projet collectif, appelé « *Objectif Commun* », dont la réalisation permet l'exploration de l'ensemble des thématiques entrepreneuriales identifiées. Les étudiants sont libres dans la définition de la nature de l'*Objectif Commun*. Les seules contraintes imposées résident dans le fait que ce projet collectif doit refléter les besoins individuels, être réalisé à l'issue de l'année universitaire, et doit engager l'ensemble des étudiants dans sa conception et son développement. Les porteurs de projet travaillent sur l'*Objectif Commun* en dehors des heures de cours. L'Annexe 1 présente en détail le processus pédagogique retenu pour les *Sessions Thématiques*.

Les *Événements de Communauté* interviennent à l'issue de la définition de *l'Objectif Commun*, afin de répondre à un double objectif. En premier lieu, ces séances dédient des heures de formation pour que les étudiants partagent les actions portées en autonomie en vue de réaliser *l'Objectif Commun*. En second lieu, les *Événements de Communauté* permettent d'établir des liens entre les actions portées pour *l'Objectif Commun* et les besoins d'apprentissage des étudiants. Il est ainsi question de faire des parallèles entre l'engagement collectif et le développement des projets individuels. L'Annexe 2 présente en détail le processus pédagogique retenu pour les *Événements de Communauté*.

2.2.2. Les Training Session : Créer des espaces d'interaction sociale au sein de la formation

Les *Training Session* constituent la troisième séance intégrée au *Pilier Communauté*, afin d'intervenir sur l'axe pédagogique n°3 : « *Créer des espaces d'interaction sociale au sein de la formation* ».

Les *Training Session* proposent des lieux dédiés aux échanges et interactions. À la différence des *Événements de Communauté*, ces échanges et interactions proviennent des expériences entrepreneuriales individuelles, et non pas de la réalisation de *l'Objectif Commun*. Il s'agit de porter une réflexion sur les points de blocage rencontrés par les entrepreneurs dans une logique de résolution collective de problèmes. Pour y parvenir, les entrepreneurs détaillent les actions menées depuis la séance précédente, et les problématiques qu'ils souhaitent traiter. L'intention est d'activer des phases de négociation de sens au sein de la formation et de soutenir la réification.

2.2.3. Le Module Libre : Offrir un lieu d'expression des trajectoires individuelles d'apprentissage au sein du processus pédagogique

Le *Module Libre* est proposé afin de répondre à l'axe pédagogique n°4 : « *Offrir un lieu d'expression des trajectoires individuelles d'apprentissage au sein du processus pédagogique* ».

L'objectif du *Module Libre* est de repartir des négociations de sens engagées dans les *Training Session* pour définir les besoins d'apprentissage (réaliser une étude de marché, définir une projection financière, ...). Les étudiants sont alors invités à identifier au sein de l'écosystème des intervenants pouvant assurer des ateliers dont les thématiques couvriraient ces besoins d'apprentissage. Dans cette perspective, le *Module Libre* met à disposition des heures d'enseignement exploitables afin de refléter les trajectoires individuelles d'apprentissage.

2.2.4. Synthèse des séances intégrées au Pilier Communauté

En synthèse, les séances proposées dans le cadre du *Pilier Communauté* sont les suivantes (Tableau 11) :

Pilier Communauté : <i>Intervenir sur les dimensions structurantes d'une CoP afin de favoriser son émergence au sein du DU JE</i>		
Nom de la séance	Axes pédagogiques mobilisés	Description
Sessions Thématiques	Axe pédagogique n°2 : Accompagner les étudiants dans une dynamique collective sur la base de leurs besoins individuels.	Les <i>Sessions Thématiques</i> accompagnent les étudiants dans la conception de l' <i>Objectif Commun</i> . Elles sont animées autour de l'identification des problématiques individuelles et du croisement de celles-ci à l'échelle de la promotion.
Événements de Communauté		Les <i>Événements de Communauté</i> mettent à disposition un terrain d'échange portant sur les actions engagées en vue de la réalisation de l' <i>Objectif commun</i> .
Training Session	Axe pédagogique n°3 : Créer des espaces d'interaction sociale au sein de la formation.	Les <i>Training Session</i> mettent à disposition un terrain d'échange portant sur les problématiques rencontrées par les entrepreneurs dans le cadre du développement de leur propre projet.
Module Libre	Axe pédagogique n°4 : Offrir un lieu d'expression des trajectoires individuelles d'apprentissage au sein du processus pédagogique.	Le <i>Module Libre</i> vise à permettre aux étudiants de construire leur parcours d'accompagnement en identifiant et sollicitant des acteurs de l'écosystème afin qu'ils dispensent des ateliers en fonction des besoins d'apprentissage individuels et collectifs.

Tableau 11 - Séances intégrées au Pilier Communauté

2.3. Synthèse de la première maquette pédagogique du DU JE

Le DU JE accueillera sa première promotion en octobre 2021. 130 heures de formation sont allouées à la formation, et sont réparties dans les deux piliers pédagogiques (Tableau 12).

Pilier pédagogique	Nom de séance / du cours	Description	Volume horaire
Pilier Projet	Business Model & Business Plan	Les cours de <i>Business Model & Business Plan</i> transmettent des outils et concepts structurants du processus entrepreneurial, portant sur l'analyse du projet et la planification.	30 heures.
	Business Model Financier	Les cours de <i>Business Model Financier</i> invitent les étudiants à produire les documents financiers en vue d'une recherche future de financement.	15 heures.
	Design Thinking	Les cours de <i>Design Thinking</i> visent à dispenser une méthode de créativité et d'innovation aux étudiants, afin qu'ils s'engagent plus rapidement dans l'expérimentation active et l'interaction sociale.	10 heures.
Pilier Communauté	Sessions Thématiques	Les <i>Sessions Thématiques</i> accompagnent les étudiants dans la conception de l' <i>Objectif Commun</i> . Elles sont animées autour de l'identification des problématiques individuelles et du croisement de celles-ci à l'échelle de la promotion.	13 heures.
	Événements de Communauté	Les <i>Événements de Communauté</i> mettent à disposition un terrain d'échange portant sur les actions engagées en vue de la réalisation de l' <i>Objectif commun</i> .	16 heures.
	Training Session	Les <i>Training Session</i> mettent à disposition un terrain d'échange portant sur les problématiques rencontrées par les entrepreneurs dans le cadre du développement de leur propre projet.	35 heures.
	Module Libre	Le <i>Module Libre</i> vise à permettre aux étudiants de construire leur parcours d'accompagnement en identifiant et sollicitant des acteurs de l'écosystème afin qu'ils dispensent des ateliers en fonction des besoins d'apprentissage individuels et collectifs.	11 heures.

Tableau 12 - Synthèse de la première version de la maquette pédagogique du DU JE

Chapitre 2 : Questionner le processus d'émergence d'une communauté de pratique d'étudiants entrepreneurs

Ce chapitre présente la seconde phase d'AS qui se déroule sur l'année universitaire 2021-2022. Il vise à répondre à la question suivante : Quelles sont les singularités du processus d'émergence d'une CoP d'étudiants entrepreneurs au sein d'un programme d'EE ?

Ce chapitre précise en premier lieu les choix méthodologiques en spécifiant l'échantillon ainsi que les modalités de collecte et de traitement des matériaux. Une seconde section est consacrée à la présentation des résultats. Celle-ci traite des projets et entrepreneurs intégrant le DU JE avant d'exposer le processus de déploiement de la maquette pédagogique telle que définie lors de la première phase d'AS. Les résultats sont discutés dans un troisième temps, en soulignant que le processus d'émergence d'une CoP au sein d'un programme d'EE est un processus soutenu et influencé par des variables individuelles, collectives et liées au rôle de l'animateur. L'étude de ces trois variables fait émerger deux phases dans l'évolution de la nature de la promotion.

1. Précisions méthodologiques

Cette section expose les précisions méthodologiques de cette seconde phase d'AS. Les modalités de lancement de l'appel à projets ainsi que le processus de recrutement sont définis dans un premier temps. Les 16 étudiants retenus constituent l'échantillon de cette itération. Les matériaux collectés sont principalement issus des observations participantes et directes réalisées dans le cadre du processus d'accompagnement dispensé au sein de la formation. Ces observations sont complétées d'entretiens individuels semi-directifs et exploratoires conduits avec les étudiants de la promotion ainsi qu'avec les intervenants.

1.1. Le lancement de l'appel à projets et processus de recrutement

L'appel à projets ainsi que le processus de sélection des candidats sont identiques pour l'ensemble des phases d'AS. Ils se déclinent en trois étapes.

En premier lieu, les étudiants sont invités à remplir un dossier de candidature (Annexe 3). Dans le cadre de cette seconde phase d'AS, 30 dossiers sont réceptionnés pour le DU JE entre le 13 septembre au 15 octobre 2021 (Annexe 5).

Ces 30 candidats réalisent dans un second temps un entretien individuel de motivation. L'intention est d'obtenir davantage d'informations sur les projets portés et les attentes des étudiants à l'égard d'un programme d'accompagnement. Une présentation détaillée du contenu du DU JE est réalisée, en rappelant notamment les exigences de la formation. Les candidats au diplôme s'engagent dans 130 heures d'accompagnement sur une année universitaire (environ 4 heures de formation par semaine en parallèle des cours de leur diplôme principal).

Enfin, les candidats sont recrutés sur la base d'une grille d'analyse développée par le Centre Entrepreneurial de l'EM Strasbourg, mobilisée par le DU JE et l'incubateur de l'école (Annexe 4). La sélection finale des candidats intégrant le diplôme pour cette seconde phase d'AS est réalisée le 18 octobre 2021. Ce sont 16 entrepreneurs qui rejoignent la première promotion du DU JE au titre de l'année universitaire 2021-2022 (Tableau 13). Ils seront accompagnés sur la base de la maquette pédagogique conçue lors de la première phase d'AS (Tableau 12, p.100).

Projet		Entrepreneur		
Domaine du projet	Degré de dév. du projet ³⁶	Niveau d'étude	Âge	Programme d'étude
Système de réfrigération pour vendeurs ambulants	Idée	Bac + 5	52 ans	Master 2 Entrepreneuriat
Box par abonnement pour entrepreneurs	Structuration	Bac + 2	19 ans	Bachelor Affaires Internationales
Logiciel de suivi client pour médecins	Prototypage	Bac + 2	19 ans	Bachelor Affaires Internationales
Tiers lieu spécifique à l'Italie	Idée	Bac + 5	23 ans	Master 2 Entrepreneuriat
Rétro garage d'importation/exportation de voitures de collection	Prototypage	Bac + 4	22 ans	Programme Grande École
Plateforme de mise en relation entre artistes et amateurs d'art	Structuration	Bac + 2	18 ans	Bachelor Affaires Internationales
		Bac + 2	18 ans	Bachelor Affaires Internationales
		Bac + 2	18 ans	Bachelor Affaires Internationales
Logiciel de suivi administratif	Structuration	Bac + 4	22 ans	Master 1 Management
Tiers lieu spécifique à l'accompagnement entrepreneurial	Idée	Bac + 4	22 ans	Master 1 Management
Création de contenu YouTube pour s'autoformer à la moto cross	Prototypage	Bac + 3	21 ans	Bachelor Affaires Internationales
Société de conseil	Structuration	Bac + 5	23 ans	Master 2 Création Conseil
Marque de vêtement	Prototypage	Bac + 3	21 ans	Programme Grande École
Plateforme de rencontre amicale	Structuration	Bac + 1	18 ans	Bachelor Affaires Internationales
Production de vélo personnalisé	Structuration	Bac + 5	24 ans	Master 2 Achat international
Protocole d'extraction de latex	Prototypage	Bac + 3	21 ans	Bachelor Affaires Internationales
Plateforme de vente de produits régionaux	Idée	Bac + 5	23 ans	Master 2 Supply Chain

Tableau 13 - Présentation des projets intégrant la promotion du DU JE

1.2. Modalités de collecte des matériaux

Le processus de collecte de matériaux débute à la réception des 30 dossiers de candidatures (environ 160 pages au total) et la réalisation d'autant d'entretiens individuels de motivation (environ 25 heures d'entretiens). Ces données précédant le lancement du diplôme sont complétées de celles collectées à compter de la rentrée universitaire, fixée le 25 octobre 2021.

Les observations participantes constituent la première source de collecte de matériaux, ainsi que la plus dense. Celles-ci sont réalisées dans le cadre des heures d'enseignement dispensées au sein du DU JE, pour un volume total de 64 heures. Ces observations participantes ont été menées dans le cadre du *Pilier Projet (Business model & Business plan)* et du *Pilier Communauté (Sessions thématiques et Événements de Communauté)* dans l'objectif de collecter des matériaux issus des deux piliers pédagogiques. Une prise de note a été réalisée

³⁶ La grille d'analyse retenue pour apprécier les degrés de développement des projets est présentée en Annexe 4.

durant les cours et séances, en premier lieu sur un format papier. Les faits marquants ont dans un second temps été transcrits dans un journal de bord numérique (Annexe 6).

Les éléments capturés dans le cadre des observations participantes sont approfondis par le biais d'une série d'entretiens semi-directifs réalisée avec 7 entrepreneurs³⁷ du DU JE à l'issue du premier semestre. Un extrait de ces entretiens est proposé en Annexe 7. Ces entretiens, d'une durée moyenne d'1h10, sont administrés par le biais du logiciel Zoom. Ils font l'objet d'un enregistrement audio et vidéo, et sont intégralement transcrits à l'aide du logiciel Word et HappyScribe.

Les entretiens individuels semi-directifs, mobilisés principalement dans l'objectif de confronter nos observations avec les perceptions des entrepreneurs, sont complétés d'entretiens individuels exploratoires, qui constituent une source significative de collecte de matériaux. Ils ont été conduits tout au long de l'année, et se sont articulés autour des principales dimensions de recherche identifiées et affinées par le biais des observations participantes. Les entretiens exploratoires ont en premier lieu été effectués avec les entrepreneurs du diplôme, à l'issue des séances ou dans le cadre de rendez-vous programmés (telles que des séances individuelles d'accompagnement). En second lieu, les entretiens exploratoires sont réalisés avec les autres intervenants³⁸ du DU JE. Dans ce cadre, l'objectif est de collecter leurs perceptions quant au fonctionnement global du diplôme.

Les observations directes constituent le quatrième mode de collecte de matériaux. Ces dernières ont été conduites dans le cadre de notre participation à une dizaine d'heures de formation dispensées par les autres intervenants du DU JE. Les observations directes permettent notamment d'étudier la manière dont le collectif fonctionne face à un autre intervenant.

Enfin, les documents et artefacts collectés sont mobilisés dans le traitement des résultats. Les échanges soutenus avec les étudiants permettent une mise à disposition de nombreuses productions écrites traçant les questionnements, besoins, ou encore degrés de développement des projets. Ces productions sont notamment issues des dossiers de candidature, des mails envoyés, des échanges que les étudiants entretiennent sur le groupe WhatsApp de leur

³⁷ Il s'agit du nombre d'étudiants toujours engagés dans le DU JE à l'issue du premier semestre.

³⁸ Les intervenants des cours de *Design Thinking*, *Buisness Model Financier*, et *Training Session*.

promotion, des documents liés à l'état d'avancement des projets (outils de structuration, business plan, ...), ...

En synthèse, les modes de collecte de données de cette seconde phase d'AS sont les suivants (Tableau 14) :

Méthode de collecte des données	Caractéristiques	Support de collecte des données	Volume horaire approximatif
Observations participantes	Heures dispensées dans le cadre du cours de <i>Business Model & Business Plan</i> (Pilier Projet).	Prises de note papier. Transcription des faits marquants dans un journal de bord numérique.	29 heures.
	Heures dispensées dans le cadre des séances de <i>Sessions thématiques</i> (Pilier Communauté).		13 heures.
	Heures dispensées dans le cadre des séances d' <i>Événements de communauté</i> (Pilier Communauté).		22 heures.
Observations directes	Participation à certaines séances du DU JE dispensées par d'autres intervenants.		10 heures.
Entretiens individuels semi-directifs	Entretiens individuels semi-directifs de mi-parcours réalisés avec les étudiants du DU JE.	Entretiens réalisés <i>via</i> le logiciel Zoom. Enregistrement audio et vidéo. Prise de note parallèle durant l'entretien.	7 entretiens.
Entretiens exploratoires	Entretiens individuels réalisés avec les candidats au DU JE.	Entretiens réalisés en présentiel et distanciel. Prises de note papier. Transcription des faits marquants dans un journal de bord numérique.	≈ 15 heures.
	Entretiens individuels de suivi réalisés avec les étudiants du DU JE.		≈ 10 heures.
	Entretiens individuels réalisés avec les autres intervenants du DU JE.		≈ 5 heures.
Documents et artefacts	Prises de contact étudiantes pour le suivi des projets, notamment par mail.	Productions écrites.	• 43 dossiers de candidatures • ≈ centaine d'échange de mails • ≈ vingtaine de transcriptions de pratiques entrepreneuriales • 7 business plans
	Productions écrites visant le suivi des projets (documents liés à l'état d'avancement des projets, dossiers de candidature, ...)		

Tableau 14 - Modalités de collecte des données de la seconde phase d'AS

1.3. Modalités de traitement des matériaux

Les matériaux sont analysés conformément aux composantes du modèle proposé par Miles & Huberman (2003) : condensation, présentation, puis élaboration et vérification des conclusions.

Les matériaux collectés sont *condensés* sur la base des éléments structurants de notre revue de littérature. Plus particulièrement, nous nous appuyons sur les 4 axes pédagogiques identifiés dans le cadre de la première phase d'AS³⁹. En ce sens, seules les données afférentes à ces axes pédagogiques sont retenues pour l'analyse. L'intention est, en mobilisant ces données, d'identifier des conditions préalables à l'émergence d'une CoP d'étudiants entrepreneurs au sein d'un programme d'EE.

Les données sont *présentées* par le biais d'un codage (Miles et al., 2013) afin de rassembler et d'organiser les informations retenues lors de la condensation des données (Huberman & Miles, 1994). Le processus suivi (thématiques de premier ordre⁴⁰, catégories de second ordre et dimensions agrégées) s'inscrit dans les recommandations de Gioia et al., (2013) pour établir la structure de données mobilisée pour l'analyse du matériau (Tableau 15).

Thématiques de premier ordre	Catégories de second ordre	Dimensions agrégées
Objectif Commun V1	Collaboration (sous contrôle)	Architecture d'apprentissage
Abandon		
Processus adaptation Objectif Commun		
Objectif Commun V2		
Liens approche pédagogique / projet	Approches individuelles et collectives d'EE	
Posture personnelle d'accompagnement		
Événements de Communauté		
Sessions Thématiques		
Cours BM/BP		
Trajectoires entrepreneuriales individuelles	Engagement entrepreneurial	Comportement entrepreneurial
Pratiques portées		
Pratiques envisagées		
Développement effectif des projets		
Attentes à l'égard du DU JE	Trajectoire individuelle	
Place du projet		
Taux de présence		
Sélection des séances		
Interactions internes	Dynamique communautaire	Émergence de l'auto-organisation
Fonctionnement interne		
Collaboration		
Membres actifs		
Influence membres actifs		
Groupe WhatsApp	Interaction spontanée	
Échanges en dehors des séances		
Liens entre étudiants		

Tableau 15 - Structure de données mobilisée pour l'analyse du matériau

³⁹ Mobiliser la transmission de connaissances pour préparer à l'engagement entrepreneurial ; Accompagner les étudiants dans une dynamique collective sur la base de leurs besoins individuels ; Créer des espaces d'interaction sociale au sein de la formation ; Offrir un lieu d'expression des trajectoires individuelles d'apprentissage au sein du processus pédagogique.

⁴⁰ Les thématiques de premier ordre sont définies en s'appuyant sur le logiciel NVivo (Annexe 8).

La structure de données permet *l'élaboration et la vérification de conclusions*, qui interviennent tout au long du processus d'analyse des matériaux de la démarche d'AS (Miles & Huberman, 2003).

2. Résultats de la seconde phase d'AS

Les résultats sont présentés en quatre parties. En premier lieu, les attentes des entrepreneurs quant à leur présence au sein du DU JE ainsi que les degrés de développement des projets portés sont exposés. Une seconde partie traite du premier semestre d'accompagnement, en s'intéressant plus particulièrement à la conception de *l'Objectif Commun*. À ce titre, les caractéristiques propres aux dimensions individuelles, collectives et liées au rôle de l'animateur sont présentées, et positionnent le collectif dans un fonctionnement singulier. Une troisième partie présente l'évolution de ces caractéristiques en précisant la manière dont le fonctionnement du collectif se modifie. Une dernière partie s'intéresse à la clôture du processus d'accompagnement, en mettant en avant les éléments encourageants et les axes d'amélioration.

2.1. Les attentes des entrepreneurs à l'égard du DU JE

Les étudiants, bien que tous gestionnaires et évoluant au sein de l'EM Strasbourg, sont inscrits dans des formations principales différentes (Bachelor, Programme Grande École, Master Universitaire) et répondent à une diversité de trajectoires et d'expériences professionnelles. Certains sont en alternance depuis 2 ans, lorsque d'autres n'ont pas encore eu l'opportunité de réaliser un stage en entreprise. Un étudiant est en reconversion professionnelle : après une vingtaine d'années en entreprise, il décide d'intégrer un Master 2 et le DU JE en formation continue. Leur niveau et leurs zones de compétences sont en ce sens hétérogènes. Ce contexte se traduit par des attentes différentes à l'égard du DU JE.

2.1.1. Bénéficiaire d'une transmission de ressources supportant la mise en pratique

Premièrement, la volonté de « *donner une nouvelle impulsion au projet* » ENT-07 est évoquée, en bénéficiant notamment de ressources permettant de « *structurer et de professionnaliser* » ENT-02 leur démarche entrepreneuriale. Les attentes sont tournées vers le suivi d'un accompagnement orienté vers la pratique. Les entrepreneurs perçoivent le DU JE comme un lieu au sein duquel les connaissances issues de leur formation principale peuvent être transposées et mises en application dans le cadre de leur projet : « *Le Master dans lequel je suis actuellement ne m'apporte pas exactement les savoir-faire sur comment entreprendre. Dans ce sens, le DU JE viendrait compléter cette formation tout en me permettant de passer à l'action* » DOSS-04. Les entretiens mettent en avant le fait que les entrepreneurs perçoivent le DU JE comme une aide au développement des projets, dont l'articulation pédagogique doit se calquer sur les spécificités et les besoins de chacune des trajectoires entrepreneuriales. L'intention affichée par la plupart des entrepreneurs est orientée vers la commercialisation de leur produit ou service à l'issue de la formation : « *je suis rentré dans le DU en me disant que j'allais sortir avec un projet vraiment bien ficelé, que je sois presque en mesure de sortir le produit.* » ENT-05.

2.1.2. Évoluer au contact d'experts

Concernant les attentes vis-à-vis des intervenants du DU JE, le terme « *expert* » revient fréquemment. Le programme d'accompagnement doit ainsi permettre la rencontre entre les porteurs de projet et les acteurs de l'écosystème entrepreneurial : entrepreneurs, financeurs, accompagnateurs, ... Ici encore, l'attention est portée sur des professionnels de la création d'entreprise, dans l'objectif de bénéficier d'un retour d'expérience, mais également d'outils permettant de structurer les projets. L'un des entrepreneurs mentionne à ce titre dans son dossier de candidature les éléments suivants : « *j'attends de pouvoir concrétiser mon projet et de développer mes connaissances dans un cadre d'entrepreneuriat avec des gens expérimentés dans le milieu qui m'apporteront leur savoir-faire* » DOSS-02. Une approche transmissive de connaissances semble ainsi cadrer les attentes des entrepreneurs à l'égard de la formation. En ce sens, au-delà de constituer un support au développement des projets, le DU JE (comme

d'autres programmes d'accompagnement) est positionné comme une *solution* permettant de tendre vers la création d'entreprise.

2.1.3. Évoluer au contact d'autres entrepreneurs

La troisième motivation des porteurs de projet quant à leur intégration au sein du DU JE porte sur le fait d'évoluer au contact d'autres entrepreneurs. Les notions de soutien et de motivation sont au cœur de leurs préoccupations, en positionnant le collectif comme une ressource à part entière permettant d'alimenter les projets de regards extérieurs, critiques et complémentaires. Dans la section « *Attentes concernant la formation* » du dossier de candidature, cette approche tournée vers le collectif et la collaboration est d'ailleurs fréquemment indiquée : « *j'aimerais que ce DU soit collaboratif et que nous puissions régulièrement échanger nos points de vue ainsi que nos idées. Je pense que cela sera bénéfique pour nos différents projets* » DOSS-01. Ce sujet a été creusé lors des entretiens individuels de motivation. Il a été relevé que cette volonté de collaborer est soutenue par le fait que les étudiants positionnent leur projet dans les premières phases de développement. En ce sens, ils perçoivent le DU JE comme une opportunité d'évoluer au contact d'autres entrepreneurs qui porteraient des projets davantage matures. L'objectif est de bénéficier de l'expérience d'autrui dans une logique d'apprentissage grâce à un environnement collaboratif.

Les projets des étudiants sont dans l'ensemble dans leurs premières phases de développement. Ce contexte général lié aux attentes et aux degrés de développement de projet se confronte à l'approche pédagogique retenue lors du premier semestre.

2.2. Le premier semestre d'accompagnement

Cette section présente les résultats liés au premier semestre d'accompagnement. Le processus de conception et de déploiement de l'*Objectif Commun* est présenté en spécifiant le déroulé des *Sessions Thématiques*. L'exposition des éléments liés à ces séances permet de dresser un aperçu global des modalités de fonctionnement du collectif. Des éléments propres aux dimensions individuelles, collectives, et au rôle de l'animateur sont ainsi exposés. Cette section se conclut

en soulignant l'apparition d'un point de rupture dans l'évolution de la nature du collectif à l'issue du premier semestre.

2.2.1. Les premières séances : une délicate transition de l'individuel vers le collectif dans le cadre des Sessions Thématiques

Les *Sessions Thématiques* ont comme objet d'accompagner les étudiants dans l'exploration de leurs besoins d'apprentissage par le biais de *l'Objectif Commun*. Ces séances sont articulées autour de l'identification des problématiques individuelles et du croisement de celles-ci à l'échelle de la promotion. Pour un total de 8 heures, 4 séances sont réalisées⁴¹.

2.2.1.1. La première séance du 5 novembre 2021 : cartographier les besoins individuels

La première séance d'une durée d'1h30 a comme objet de cartographier les besoins des entrepreneurs. Ces derniers se répartissent librement autour de différents îlots de travail. Chaque étudiant se voit attribuer 25 Post-its pour répondre à 5 questions (5 réponses maximum par question) s'inscrivant dans la continuité des éléments demandés dans le dossier de candidature au DU JE. Parmi ces 5 questions, 2 seront mobilisées pour définir les *problématiques collectives*⁴² : « *mes attentes à l'égard du diplôme* » ; « *mes attentes à l'égard de la communauté* ». Les 3 autres questions sont posées afin de mieux connaître les étudiants du diplôme : « *mes 5 domaines de connaissances* » ; « *les 5 principales actions réalisées pour développer mon projet* » ; « *mes 5 besoins actuels à l'égard du développement de mon projet* ».

Les Post-its sont affichés au fur et à mesure sur le tableau (Annexe 9). Bien que le travail soit réalisé, le format de la séance ne semble pas en phase avec les attentes des étudiants à l'égard d'un programme d'EE. Pour la plupart d'entre eux, le fait de positionner leurs problématiques au point de départ de la construction d'une action collective dans l'objectif de les résoudre ne semble pas ancré dans leurs habitudes d'apprentissage : « *l'info comme quoi on a le droit de partager des apprentissages, ce n'est pas quelque chose qui est compris. Enfin si on sait qu'on*

⁴¹ 5 séances pour un total de 13 heures sont initialement prévues dans la maquette pédagogique (Annexe 1).

⁴² Les problématiques collectives font références aux grands chantiers d'apprentissage dans lesquels les étudiants souhaitent s'inscrire sur l'année.

a le droit, mais je pense qu'il y a beaucoup de questions de style "est-ce que j'ai vraiment besoin de partager ça, est-ce que ça va vraiment être utile" » ENT-01. Les réponses aux questions ne semblent en effet pas si évidentes pour les porteurs de projet, et les éléments proposés ne sont que très peu spécifiques (Tableau 16).

Questions	Exemples de réponse
Mes 5 domaines de connaissances	• « marketing, gestion de projet, relationnel, réseaux sociaux, vente » • « management, marketing digital, finance »
Mes attentes à l'égard du diplôme	• « suivre une formation tournée vers la pratique, être au contact d'autres entrepreneurs » • « être accompagné dans le développement de mon projet, avoir des conseils »
Mes attentes à l'égard de la communauté	• « avoir un soutien motivationnel » • « partager nos expériences »
Les 5 principales actions réalisées pour développer mon projet	• « définition du nom de marque, d'une stratégie financière, d'un prix, d'une cible » • « pour le moment mon projet est au stade de l'idée »
Mes 5 besoins actuels à l'égard du développement de mon projet	• « avoir des conseils d'experts, m'aider dans la rédaction de mon business plan, trouver des financements » • « avoir une trame pour le développement de mon projet, savoir par quoi commencer et comment faire les choses »

Tableau 16 - Exemples d'éléments partagés lors de la première Session Thématique

Pour certains étudiants, le peu de détails apportés semble dû au fait qu'ils ne perçoivent pas le lien entre l'exercice proposé et leur projet : « on voyait pas où on allait, [...] on s'est dit avec ENT-03 et 04 que ça allait être compliqué, beaucoup de travail qui n'est pas sur nos projets » ENT-06 ; « je me suis demandé si l'Objectif Commun n'allait pas me prendre trop de temps, parce qu'au début on faisait presque que ça, on n'était pas sur les projets individuels » ENT-03. Pour d'autres, cela est davantage dû au faible degré de développement de leur projet, ce qui ne leur permet pas de partager des éléments spécifiques : « je n'ai pas beaucoup d'action donc je ne peux pas vraiment participer aux échanges [...], je ne peux rien apporter qui vient de mon projet » ENT-03.

2.2.1.2. La seconde séance du 16 novembre 2021 : traduire les besoins individuels en problématiques collectives

La seconde séance est dédiée à la définition des *problématiques collectives* sur la base des 2 questions prévues à cet effet⁴³. Pour les 17 porteurs de projet du diplôme, 24 problématiques collectives spécifiques⁴⁴ sont identifiées (Tableau 17) :

Thématiques	Problématiques liées
Structuration du projet	Structurer mon entreprise
	Business model
	Business plan
	Apprendre à organiser mon projet
Développement de connaissances transverses	Développer mes connaissances entrepreneuriales
	Développer mes connaissances à l'oral / mes techniques de communication
	Développer des connaissances web
Management	Manager
	Créer, gérer et fidéliser une équipe
Financement	Financer mon projet
	Réinvestir l'argent gagné dans le projet
	Gérer un budget
	Connaissances financières
Définition de l'offre	Travailler sur mon offre
	Étude de marché
	Tester mon offre
	Proposition de valeur
Approches juridiques et fiscales	Aspects juridiques
	Aspects fiscaux
Approches externes	Développer un réseau
	Démarcher un partenaire
	Prospection
	Apprendre à vendre
	Augmenter sa visibilité

Tableau 17 - Problématiques collectives identifiées par les entrepreneurs

Cette phase de traduction des problématiques individuelles en problématiques collectives est particulièrement complexe du fait de deux éléments.

Le premier élément concerne le manque de spécificité des éléments partagés par les entrepreneurs lors de la première séance. Sans lien direct avec les projets portés, il apparaît délicat pour les étudiants de mobiliser les éléments proposés dans le cadre de l'identification de

⁴³ « mes attentes à l'égard du diplôme » ; « mes attentes à l'égard de la communauté ». Les éléments transcrits au sein de ces questions visent à structurer le processus de conception des *problématiques collectives*.

⁴⁴ Une même problématique présentée dans le Tableau 17a pu être proposée par plusieurs entrepreneurs.

réelles problématiques entrepreneuriales. Cette approche s'inscrit en cohérence avec le fait que la plupart des projets soient en phase émergente du processus de création d'entreprise.

Le second élément concerne le manque de coopération initiale entre les étudiants. La question des relations interpersonnelles et de l'identité du collectif est relevée : « *il n'y a pas d'identité d'équipe, c'est-à-dire qu'on ne se connaît pas assez, et ça crée des problématiques de légitimité, on ne sait pas vraiment qui écouter et qui ne pas écouter* » ENT-01. Les étudiants soulignent une absence de cohésion, constituant un frein à la collaboration : « *je ne trouve pas qu'il y ait vraiment d'entraide entre nous, à moins qu'on demande concrètement un feedback à une personne [...]. Mais sinon je n'ai pas l'impression qu'il y ait une vraie dynamique de groupe* » ENT-07.

Ces deux éléments traduisent une inadéquation perçue entre le contenu des séances et le développement des projets : « *j'ai senti quelques inquiétudes, j'ai entendu plusieurs personnes se demander quand est-ce qu'on allait travailler sur nos projets, et on se demandait si toute l'année allait tourner autour de l'Objectif Commun* » ENT-04. En somme, bien que l'approche pédagogique s'articule autour des besoins des entrepreneurs (identification de besoins individuels, traduction de ceux-ci en problématiques collectives, ...), le lien entre les *Sessions Thématiques* et les besoins réels des étudiants n'est pas identifié. Nous percevons alors les questionnements de certains entrepreneurs à l'égard des potentiels bénéfices du DU JE sur le développement de leur projet.

2.2.1.3. La troisième séance du 26 novembre 2021

Le contexte de la deuxième séance nous invite à repenser les différentes phases des *Sessions Thématiques*, en consacrant la troisième séance à la définition de l'*Objectif Commun*⁴⁵.

Les étudiants se répartissent d'une manière autonome en trois sous-groupes. En repartant des problématiques collectives relevées lors de la seconde séance, les sous-groupes sont amenés à concevoir un *Objectif Commun*⁴⁶. Le brainstorming en sous-groupe s'étend sur 30 minutes, et

⁴⁵ La troisième séance était initialement consacrée à la définition de la *Charte de la Communauté* (Annexe 1).

⁴⁶ Entendu comme un projet collectif dont la réalisation permettrait d'explorer les problématiques collectives.

se poursuit par une présentation des 3 projets imaginés⁴⁷. L'exercice se clôt par un vote collectif pour sélectionner le projet (ou en fusionner plusieurs) qui deviendra alors *l'Objectif Commun*. Les trois projets proposés sont les suivants : organisation d'une conférence sur le thème de l'entrepreneuriat ; organisation d'un événement de promotion des projets sous la forme d'un « village des entreprises » ; constitution d'un répertoire de contacts (financeurs, accompagnateurs, ...) pour supporter le développement des projets. Après une phase d'échange à l'échelle de la promotion, *l'Objectif Commun* suivant est retenu : « *organisation d'un événement sous forme de conférence regroupant des entrepreneurs dans le but d'élargir son réseau et de partager des connaissances et expériences* ».

Deux éléments ressortent de cette étape centrale du processus pédagogique.

En premier lieu, le manque de collaboration entre les étudiants, présent dès les premières *Sessions Thématiques*, s'amplifie : « *ça se crie un peu dessus, ça parle en parallèle, c'est pas toujours d'accord et quand c'est pas d'accord ça le dit pas* » ENT-01. Bien que l'exercice se soit déroulé dans une dynamique bienveillante, les interactions quelque peu chaotiques ont enrayé la capacité créative des étudiants qui se sont limités à proposer des projets basiques et décontextualisés des besoins réels. Certains étudiants considèrent le nombre d'étudiants et la maturité du groupe comme des facteurs impactant la collaboration : « *le fait que l'on soit nombreux, je pense que la communication et l'organisation ne passaient pas bien. C'est comme s'il n'y avait pas de chef de projet pour réussir à coordonner et rassembler les infos pour faire avancer les choses* » ENT-05 ; « *le groupe est très jeune dans la manière de penser, et ça joue beaucoup. J'ai l'impression que les gens ne s'écoutent pas vraiment. Des idées, il y en a, mais je pense qu'ils ont du mal à structurer leurs idées* ». ENT-04.

En second lieu, les étudiants ont questionné à l'issue de ces séances la posture que nous avons adoptée dans la conception de *l'Objectif Commun*. Si notre souhait n'était d'intervenir que sur la forme des séances en facilitant les interactions et en accordant un haut degré d'autonomie aux étudiants, cette approche ne fait pas l'unanimité : « *au début c'était trop le bordel, y'avait rien qui avançait vraiment. Je pense que c'était un peu trop libre, et on ne savait pas trop où aller, on n'avait pas trop compris ce qu'on devait faire* » ENT-03.

⁴⁷ 3 versions d'*Objectif Commun*.

2.2.1.4. La quatrième séance du 3 décembre 2021

Après adaptation du processus pédagogique, cette quatrième séance constitue la dernière des *Sessions Thématiques*. L'intention est qu'un plan d'action soit produit pour que les étudiants puissent développer en autonomie *l'Objectif Commun*, dans l'attente des premiers *Événements de Communauté*. À ce titre, la promotion s'organise en 3 pôles thématiques ⁴⁸définis par leur soin dont les champs d'intervention sont supposés soutenir la réalisation de *l'Objectif Commun*. Des actions transverses aux pôles thématiques (contacter des entrepreneurs, sonder les besoins vis-à-vis d'un tel événement, ...) à échéances précises sont également identifiées.

Cette phase d'identification du plan d'action a nécessité une posture plus directive en matière d'animation pour deux raisons principales. Premièrement, la nature des échanges entre les étudiants demeure peu structurée. Les échanges renvoient davantage à une discussion animée entre amis qu'à une session de travail : « *par rapport au projet événementiel, il y a un jour où [...] ça tournait en rond, les échanges n'avançaient pas, il n'y avait pas trop de consistance. Et au final tu as été obligé de t'imposer toi* » ENT-04. Deuxièmement, la faible motivation des étudiants à l'égard de *l'Objectif Commun* se renforce plus encore durant cette séance (seule la moitié de la promotion est présente à la séance). Le processus pédagogique retenu jusqu'alors semble impacter la dynamique générale du collectif et marquer un point de rupture.

2.2.2. La phase post-définition de l'Objectif Commun : un point de rupture

À l'issue de la quatrième et dernière séance de *Sessions Thématiques*, une baisse de motivation générale des étudiants est relevée. Celle-ci nous semble être alimentée par le fait que *l'Objectif Commun* soit déconnecté des besoins réels des projets individuels. Nous avons toutefois le sentiment que le processus pédagogique est maintenant trop avancé pour revenir en arrière. Face à ce constat, nous renforçons notre degré de contrôle sur le processus pédagogique. L'intention est d'intervenir sur l'engagement des étudiants au sein de la formation en intervenant sur deux éléments.

⁴⁸ Pôle « partenaire », « communication » et « logistique ».

En premier lieu, de très nombreux mails sont envoyés aux étudiants (3 à 4 mails par semaine), notamment pour :

- Interroger les motifs d'absence ;
- Rappeler les modalités du processus pédagogique (importance de *l'Objectif Commun*, nécessité de la présence des étudiants pour l'obtention du diplôme, ...) ;
- Rappeler le calendrier des cours.

Deuxièmement, nous programmons une soutenance le 15 décembre 2021 (une dizaine de jours après que *l'Objectif Commun* ait été défini) pour que les étudiants présentent le travail effectué lors des *Sessions Thématiques*, et qu'ils se projettent sur le développement de *l'Objectif Commun*. Il leur est également demandé de rédiger un rapport reprenant les informations présentées durant la soutenance. Dans le mail envoyé à ce sujet, nous positionnons la soutenance et le rapport écrit comme une condition essentielle d'obtention du diplôme. Ce renforcement du degré de contrôle n'a pas eu les effets escomptés. Les deux exercices (rapport et soutenance) traduisent le manque d'engagement et d'intérêt des étudiants à l'égard de *l'Objectif Commun* : « *ce qu'on a fait pour l'Objectif Commun, ce qu'on vous a présenté en soutenance, je savais que ça n'avait rien à voir à ce qui était demandé [...]. Ce qui est dommage c'est que le DU passe au second plan, et ça se ressent* » ENT-01.

Cette soutenance clôt le premier semestre, et traduit également un point de rupture. Sur les 16 étudiants ayant intégré la formation, 9 la quittent. Ces départs sont justifiés par l'arrêt du projet entrepreneurial porté (4 étudiants), mais surtout par l'inadéquation entre le contenu de la formation et les attentes des étudiants (5 porteurs de projet).

2.3. Le second semestre d'accompagnement

Cette section présente les résultats liés au second semestre d'accompagnement. Les éléments partagés par les étudiants à propos des premiers mois d'accompagnement dressent un bilan en demi-teinte. Toutefois, et sous l'impulsion d'un noyau dur, le collectif entame une restructuration et redéfinit la nature de *l'Objectif Commun*. Les étudiants prennent progressivement le contrôle sur le processus pédagogique. Si cette prise de contrôle entraîne

des apports positifs sur la dynamique globale du collectif, ses limites sont relevées dans un quatrième temps.

2.3.1. Un bilan en demi-teinte des premiers mois d'accompagnement

Le second semestre d'accompagnement débute le 5 janvier 2022 lors d'une session de *Business Model & Business Plan*. Sur les 2 heures programmées pour cette séance, nous prévoyons un temps d'échange avec les étudiants d'une trentaine de minutes. L'intention est de dresser ensemble un bilan du semestre passé et de discuter des adaptations à prévoir. Ce bilan mobilisera finalement les 2 heures de la séance.

Les 7 étudiants encore inscrits à la formation dressent un bilan en demi-teinte. Ils séparent le processus pédagogique en deux parties : « *il y a [des séances] où on bosse sur l'Objectif Commun, et des sessions où on bosse sur nos projets, mais les deux ne sont pas encore associées* » ENT-01. La séparation franche est ainsi faite entre les cours du *Pilier Projet* et les séances du *Pilier Communauté*, sans que de parallèles ne soient établis entre les deux.

Concernant les cours du *Pilier Projet*, 3 séances de *Business Model & Business Plan* ont été effectuées au premier semestre. Les étudiants témoignent de leur intérêt vis-à-vis de ces cours, qui reposent sur une approche transmissive de connaissances. Ils semblent mettre à disposition une trame générique de développement de projet : « *avec les cours, j'apprends à mieux structurer mon projet pour essayer de le faire aller dans la meilleure des directions* » ENT-02. Si certains concepts et outils ont déjà été appris par les étudiants dans le cadre de leur formation principale, une forme de complémentarité avec le DU JE est relevée : « *quand tu as expliqué le Business model Canvas, ça a été super complémentaire⁴⁹, quelque chose de vraiment tourné sur la pratique. Donc ça m'a permis de maîtriser certains concepts plus facilement, il y a des outils que je connais vraiment mieux et que je sais mettre en application* » ENT-05. Toutefois, la plupart des étudiants partagent le sentiment que leur projet ne se développe pas au rythme espéré. De même, les outils et concepts proposés dans le cadre de ces séances ne sont pas systématiquement mis en application : « *entre le moment où je me suis inscrite et aujourd'hui, je n'ai pas l'impression d'avoir beaucoup avancé, la mise en action est encore*

⁴⁹ Complémentaire à la formation principale de l'étudiant.

compliquée, elle n'est pas là [...]. Je suis même arrivé à me dire "je prends les outils et j'accumule, pour qu'une fois diplômée je le fasse après" » ENT-03.

Concernant les cours du *Pilier Communauté*, les étudiants explicitent clairement que *l'Objectif Commun* n'est pas suffisamment connecté aux besoins de leur projet : « *je pense qu'on est allés au bout du processus avec l'Objectif Commun parce qu'on te fait confiance sur la pédagogie, pas forcément parce que ça fait du sens avec nos projets* » OBS-PART ; « *je n'ai pas cherché plus loin et je me suis dit que c'était dans le process* » ENT-04. Pour autant, le fait de réaliser une action collective qui servirait les intérêts de leur projet semble constituer pour les étudiants un outil pédagogique intéressant⁵⁰. Dans cette perspective, nous leur proposons de réviser l'objet de *l'Objectif Commun* lors d'une prochaine séance.

2.3.2. L'adaptation de l'Objectif Commun

L'adaptation de *l'Objectif Commun* est réalisée le 21 janvier 2022. En promotion restreinte (7 étudiants sur les 16 initiaux), la communication semble davantage efficace. Si l'hétérogénéité du groupe était soulignée au premier semestre, des points de connexion entre les étudiants se manifestent à présent : « *on est tous dans cette démarche entrepreneuriale, on a envie que nos projets avancent. Et cette envie partagée, je la sens vraiment* » ENT-01. La fréquence soutenue des séances du diplôme (environ 3 séances par semaine) semble également avoir une influence directe sur l'émergence progressive de mécanismes collaboratifs : « *le DU c'est ce qui nous rassemble, mais on vient tous d'horizons différents. ENT-07 par exemple, c'est pas une personne que je serais allé voir comme ça spontanément. Enfin déjà la différence d'âge quoi... alors qu'au final vu que maintenant je le connais bien, on parle très bien ensemble* » ENT-03.

Ce contexte davantage propice aux échanges permet aux étudiants de prendre la main sur *l'Objectif Commun*, notamment sous l'impulsion de 4 entrepreneurs. Sans pour autant que ces derniers ne répondent aux degrés de développement de projet les plus élevés, il s'agit de ceux qui les positionnent comme une véritable perspective professionnelle : « *les 4 ou 5 vraiment engagés, on est à peu près tous en fin d'études, et on est tourné sur le côté pro plutôt que sur le*

⁵⁰ Il s'agit notamment d'une des motivations partagées par les étudiants dans le cadre de leur dossier de candidature au DU JE.

côté scolaire » ENT-04. Ces étudiants défendent une posture entrepreneuriale : « *on est dans la peau d'entrepreneurs et pas d'élèves* » ENT-03. Ils se rendent disponibles pour les autres porteurs de projet, notamment en dehors de la formation : « *je travaille avec elle, on a déjà fait 3 sessions ensemble pour revoir les objectifs du projet, voir ce qui peut être amélioré* » ENT-01. Ces 4 étudiants participent donc grandement à l'émergence d'une dynamique collective articulée autour d'une volonté d'entreprendre, permettant à la promotion de spécifier la nature de *l'Objectif Commun*. Il n'est plus uniquement question de répondre à un exercice pédagogique, mais bien de mobiliser *l'Objectif Commun* au titre d'un outil de développement de projet.

Dans ce contexte, la réalisation d'une conférence sur l'entrepreneuriat est abandonnée au profit de la création d'un registre regroupant, sur la base des actions portées dans le cadre de leur projet, des bonnes pratiques entrepreneuriales. La réalisation de ce recueil est perçue par ces étudiants comme une solution permettant d'une part de supporter leur engagement entrepreneurial, et d'autre part de répondre à l'exercice pédagogique sans avoir à s'engager dans un exercice déconnecté des besoins des projets.

À la suite de cette redéfinition de *l'Objectif Commun*, un regain d'énergie et de motivation fait jour au sein de la promotion : « *quand on a pivoté et qu'on a changé de sens, c'est vraiment ce qu'il fallait, parce qu'au moins il y avait un lien direct avec nos projets. En fait on sait qu'en faisant ça, on travaille vraiment sur les projets et ça contribue au projet de la communauté. Et là je pense que ça a remis tout le monde dans le bain, ça nous a remotivés [...]. Je pense que ça va nous amener d'une manière ou d'une autre à développer certaines compétences pour notre propre projet, et en même temps pour la communauté* » ENT-05.

2.3.3. Les Événements de Communauté pour soutenir les interactions et échanges en vue de réaliser l'Objectif Commun

Les *Événements de Communauté* sont positionnés comme des points d'étape permettant aux étudiants d'assurer un suivi du développement de *l'Objectif Commun*. Pour favoriser ce suivi et supporter les interactions et échanges, nous invitons les porteurs de projet à déposer en amont

de chaque *Événement de Communauté* un document retraçant les dernières actions réalisées⁵¹ sur le dossier Drive du diplôme. L'intention est de compiler ces transcriptions afin de produire *l'Objectif Commun* (un recueil de bonnes pratiques entrepreneuriales).

Lors du premier *Événement de Communauté* faisant suite à la redéfinition de *l'Objectif Commun*, les 7 entrepreneurs du diplôme produisent ce document. Si ces écrits sont en effet réalisés, ils ne sont pour autant pas propices aux échanges. D'une part, les étudiants n'ont pas pris connaissance des productions des autres entrepreneurs (le manque de temps est ici pointé), et d'autre part les éléments transcrits dans les dossiers représentent des grandes typologies d'action (Figure 4) :

Ce que j'ai fait	Ce que ça m'a permis de développer dans le cadre de mon projet	Ma recette magique "Best Practice"	Mes axes d'améliorations	Mes prochaines actions à porter et les zones d'apprentissage
Pitcher son projet	Cela m'a permis de structurer mon projet et être en mesure de le présenter en moins de 3 minutes	Bien structurer et maîtriser les différents points de son pitch et raconter avec passion et enthousiasme ...	La gestion du stress	Développer le Pitch et l'adapter à l'auditoire
le Business Model	1. La Proposition de valeur; 2. Les Différentes Parties Prenantes: Clients, Partenaires; 3. La Relation-Client; 4. La Distribution	Commencer par la Proposition de valeur	Les Parties Prenantes: Fournisseurs, Sous-traitants ?	1. Structure de coûts; 2. Sources de revenus.
le Business Plan	1. La Problématique; 2. La Solution; 3. Le Produit; 4. Personae; 5. Le Positionnement face aux concurrents; 6. La Stratégie		Personae; Stratégie; Le Produit	1. Etude de marché; 2. Business Plan Financier; 3. Design Thinking : découvrir le produit final avec le client

Figure 4 – Exemple d'un document de suivi des actions réalisées

Les éléments partagés n'ouvrent pas sur des problématiques spécifiques pouvant déclencher des interactions. Ils apparaissent davantage comme des comptes-rendus des actions réalisées sous la forme d'un journal de bord. Dans ce contexte, les documents produits ne sont ainsi que très peu mobilisés durant cette séance. L'*Événement de Communauté* se construit alors autour d'un tour de table invitant chaque étudiant à proposer une thématique de travail⁵². Nous

⁵¹ Pour chacune de ces actions, il est question de partager les éléments suivants : les influences de l'action sur le développement de mon projet ; la « recette magique » pour mener à bien l'action ; les axes d'amélioration à la suite de ma mise en action ; les prochaines actions à porter et les zones d'apprentissage liées.

⁵² Celle-ci peut traduire une problématique rencontrée par l'entrepreneur dans le cadre du développement de son projet ou encore un besoin en termes de contact, d'outils et de conseils.

cherchons durant ces séances à davantage adopter une posture d'animateur (répartition du temps de parole, gestion du temps, ...) que d'enseignant. Nous ressentons toutefois chez les étudiants une attente de validation de notre part sur la quasi-intégralité des éléments échangés. Nous maintenons en ce sens une posture transmissive lorsque les étudiants la demandent. Cette double posture (animateur et enseignant) est identifiée par l'une d'entre eux : *« on te considère comme un prof et en même temps comme nous. Tu es plutôt quelqu'un qui va nous guider. Il y a toujours cette distance, mais pas autant qu'avec un prof »* ENT-06.

Sur la base de cette première séance d'*Événement de Communauté*, nous levons l'obligation de produire un document de synthèse des actions portées : les étudiants ne semblent pas en avoir besoin pour s'engager dans des interactions et échanges. Le même fonctionnement (tour de table des éléments à partager, phase d'interaction et d'échange) est maintenu, et est propice aux échanges autonomes : *« l'autre fois tu es sorti de la salle, mais on a continué nos échanges, on a continué à travailler sur le document. Je ne suis pas sûre que dans les autres cours, si le prof s'en va on continue de travailler. Donc c'est quand même qu'il y a une bonne interaction entre nous »* ENT-06. Ce contexte d'autonomie est renforcé par les étudiants du noyau dur : *« c'est les moteurs du DU, [...] les personnes qui permettent de tirer les choses vers le haut, de continuer à progresser et de ne pas faire stagner les choses »* ENT-02. Les *Événements de Communauté* donnent lieu à des échanges de deux typologies, l'une portée sur la transmission de ressources et l'autre sur la confrontation d'expériences.

2.3.3.1. La transmission de ressources

La première typologie d'échange concerne la transmission de ressources d'un étudiant à un autre : *« on se partage des choses factuelles comme des contacts par exemple, mais on se donne aussi des conseils sur la manière de faire les choses »* ENT-05. Ces ressources sont en premier lieu explicites, comme des contacts ou des outils : *« on parle d'un truc genre "ouais j'ai besoin de ça" et là t'en as un dans le groupe qui te donne la ressource, c'est ce qui s'est passé avec ENT-05 quand il m'a donné le contact »* ENT-06. Ces ressources peuvent également prendre la forme de conseils : *« la plupart des choses qu'on a dans le cadre des cours en termes d'échange, c'est du feedback »* ENT-07. Ces conseils sont transmis par les entrepreneurs sur la base de leurs idées et réflexions, sans qu'ils ne fassent appel à leurs propres expériences. Le partage de ressources (explicites ou sous forme de conseil) est fortement présent dans les échanges, dans

la mesure où les membres du DU JE participent aux discussions principalement dans le but d'obtenir des réponses immédiates à leurs problématiques.

2.3.3.2. La confrontation d'expérience

La seconde typologie d'échange concerne la confrontation d'expérience : *« chacun va parler de son expérience. Et si quelqu'un a vécu quelque chose de similaire, il explique comment il s'en est sorti, quels sont les outils qui l'ont aidé »* ENT-05. Il est ici question d'aller au-delà d'un partage d'idées et de réflexions, en confrontant des expériences afin d'améliorer les pratiques de chacun. Les entrepreneurs notent les bénéfices de ces échanges, qu'ils soient directement en lien avec leur projet ou non : *« il nous a parlé de son étude de marché, et ensemble on a essayé de trouver des manières de l'optimiser, notamment avec ENT-02 qui en avait déjà faite »* ENT-06. Toutefois, ces échanges faisant appel aux expériences n'occupent qu'une place minime dans le volume des interactions pour deux raisons principales. Premièrement, un déficit de pratiques entrepreneuriales est présent chez certains étudiants : *« personnellement je n'ai pas beaucoup d'action, donc je ne pourrais pas participer vraiment aux échanges si quelqu'un partage un problème »* ENT-03. Deuxièmement, la nature des pratiques entrepreneuriales (concernant principalement la structuration des projets) rend local et peu généralisable le sens rattaché aux expériences : *« chacun développe son projet avec des outils différents et à des moments différents. Du coup on n'a pas forcément des domaines précis sur lesquels on peut échanger, on va plus parler de domaines assez larges pour que tout le monde puisse s'y retrouver. Par exemple on a parlé des études de marché, donc c'est très large quoi »* ENT-07.

2.3.3.3. Les effets des interactions et du contexte d'apprentissage

Les interactions, qu'elles soient alimentées par les expériences des étudiants ou non, déclenchent une dynamique d'apprentissage : *« tu sors toujours avec plusieurs points essentiels [de ces moments d'échange] pour développer ton projet. À la fin tout le monde dit "j'ai appris ceci et cela" »* ENT-05. Elles permettent aux étudiants d'alimenter leur projet : les approches de développement sont à plusieurs reprises adaptées au cours des échanges, des prises de contact sont engagées sur la base des ressources transmises, des concepts entrepreneuriaux sont

davantage assimilés, ... Une nette évolution du rapport des étudiants à l'égard des séances du *Pilier Communauté* est relevée : « *au début je trouvais ça bizarre, on aurait dit de la philo un peu, presque de la psychanalyse, mais voilà je trouve ça maintenant super intéressant, j'ai beaucoup aimé ces cours* » ENT-06. Les informations échangées permettent d'identifier des premières bonnes pratiques entrepreneuriales, et ainsi de tendre vers la réalisation de *l'Objectif Commun*. Pour autant, les étudiants ne réifient que très peu les échanges entretenus. Le registre de bonnes pratiques peine en ce sens à se formaliser, bien qu'il se développe au fil des échanges.

Les étudiants ont bénéficié d'une forme d'autonomie lors des *Événements de Communauté*. Ce degré d'autonomie semble, comme exprimé auparavant, démontrer son efficacité en termes d'apprentissage. L'autonomie répond toutefois à certains effets négatifs dans le cadre de cette phase d'AS.

2.3.4. Le revers de l'autonomie : quand les étudiants prennent le contrôle sur les modalités pédagogiques

Le haut degré de liberté accordé dans le cadre des *Événements de Communauté* est largement perçu par les étudiants. Il est si bien perçu que cette prise de contrôle progressive sur le processus pédagogique dépasse rapidement les frontières des séances du *Pilier Communauté*.

2.3.4.1. Une prise d'autonomie qui s'illustre au sein du Pilier Communauté

Dans les premières semaines du second semestre, plusieurs étudiants commencent à réguler leur présence aux *Événements de Communauté* : certains n'y participent que ponctuellement, d'autres uniquement lorsqu'ils ont des problématiques ou des besoins spécifiques à partager. Cette liberté prise par les étudiants nous contraint à plusieurs reprises à annuler une séance ou à la réaliser en distanciel, parfois une heure avant sa tenue. Le fait de rappeler systématiquement la tenue de la séance ainsi que ses influences sur le processus d'obtention du diplôme (par mail et par le groupe *WhatsApp* du DU JE) ne change en rien le taux de présence. Nous assistons, parfois malgré nous, à ce type de situation (Figure 5) :

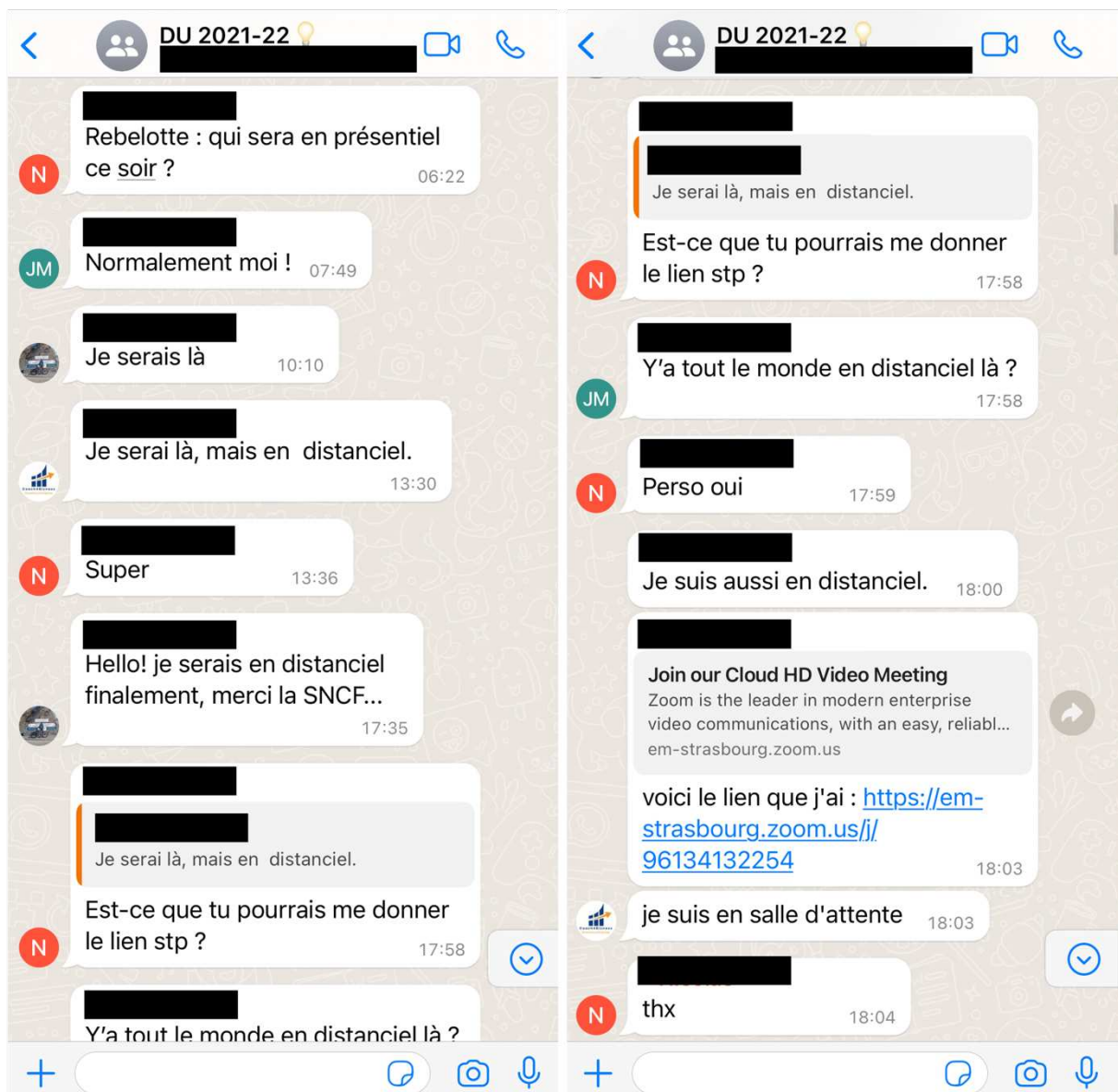


Figure 5 - Décision collective de la part des étudiants de réaliser la séance en distanciel

La Figure 5 témoigne du fait que les étudiants eux-mêmes décident de réaliser la séance en distanciel. Nous ne sommes pas consultés (bien que nous ayons accès au fil de discussion du groupe WhatsApp), et la décision est prise collectivement à 18h, à savoir à l'heure à laquelle débute la séance. Dans la majorité des cas, la session est maintenue, mais dispensée selon les modalités choisies par les étudiants : présentiel ou distanciel, sélection des thématiques à aborder, ... Notons par ailleurs que les étudiants du noyau dur ont une forte influence sur l'organisation des séances. Lorsque l'un d'entre eux ne peut se rendre disponible, la séance est bien souvent ajournée.

2.3.4.2. Une prise d'autonomie qui s'étend au sein du Pilier Projet

La prise d'autonomie des étudiants telle qu'illustrée en Figure 5 va rapidement s'étendre au *Pilier Projet*. Cela est notamment dû à la manière dont les cours de ce pilier pédagogique sont articulés (Tableau 18) :

Phase	Période	Fonctionnement
Première phase	Octobre 2021 à février 2022	L'intervenant transmet des outils et concepts en suivant un plan de cours qui n'est pas connu à l'avance par les étudiants. Ces derniers se présentent aux séances sans connaître les éléments qui y seront transmis.
Seconde phase	Mars à juin 2022	Dès le plan de cours terminé, l'intervenant fait une synthèse des éléments transmis et collecte les besoins des étudiants. Ces besoins seront alors traités par l'intervenant dans une future séance. À titre d'exemple, si l'un des étudiants souligne le besoin de porter une réflexion sur sa proposition de valeur, l'intervenant peut décider de consacrer les deux prochaines heures de cours à un atelier thématique sur le <i>design thinking</i> . Le sujet de ces ateliers thématiques est alors connu par les étudiants en amont de la séance.

Tableau 18 - Fonctionnement des cours du Pilier Projet

Un taux de présence stable est maintenu dans les cours du *Pilier Projet* jusqu'à la fin du mois de février 2022 (première phase du processus pédagogique). Le point de bascule intervient lorsque le plan de cours de ces séances arrive à terme. Dès lors que les étudiants connaissent à l'avance les thématiques qui seront traitées⁵³, ils jugent de leur pertinence en fonction de leur projet et régulent ainsi leur présence. Un fonctionnement similaire à celui des *Événements de Communauté* est alors relevé. En interrogeant les étudiants au sujet de ce taux de présence aléatoire, ce qui ressort n'est pas tant un désintérêt vis-à-vis des cours dispensés au sein de ce module ni des intervenants (« *les gens qui sont là pour nous faire cours c'est vraiment des gens qui sont là pour t'apporter des choses, qui sont passionnés* » ENT-04), mais bien une logique de priorisation des sujets traités en fonction des besoins (« *je suis moins concerné par le design thinking, je j'ai déjà fait* » ENT-05). Cette prise d'autonomie amène à assurer les séances du *Pilier Communauté* et les cours du *Pilier Projet* avec en moyenne 4 à 5 entrepreneurs.

2.4. Clôture et bilan du processus d'accompagnement

Le processus d'accompagnement se termine le 17 juin 2022 lors d'un événement informel programmé avec les étudiants. Un bilan de l'année écoulée est alors réalisé avec les 7 entrepreneurs du diplôme. Le fruit de ces échanges est notamment mobilisé lors du jury final

⁵³ Seconde phase du processus de dispense des cours du Pilier Projet, à partir de mars 2022.

se tenant le 28 juin 2022, visant notamment à porter une réflexion collective sur l'année écoulée. Les échanges entretenus mettent en lumière des éléments encourageants ainsi que des questionnements et axes d'amélioration.

2.4.1. Des éléments encourageants

Plusieurs éléments encourageants sont mis en avant par les membres composant le jury final. 5 des 7 étudiants sont parvenus à atteindre des phases de développement de projet plus matures (Tableau 19) :

Domaine du projet	Degré initial de développement du projet⁵⁴	Degré final de développement du projet
Système de réfrigération pour vendeurs ambulants	Idée	Prototypage
Création de contenu YouTube pour s'autoformer à la moto cross	Prototypage	Commercialisation
Marque de vêtement	Développement	Prototypage
Plateforme de rencontre amicale	Structuration	Développement
Production de vélo personnalisé	Structuration	Prototypage
Protocole d'extraction de latex	Développement	Arrêt du projet à l'issue de la formation
Plateforme de vente de produits régionaux	Idée	Arrêt du projet à l'issue de la formation

Tableau 19 - Évolution des degrés de développement des projets

Cinq des 7 étudiants ont ainsi dépassé la conception en chambre de leur projet afin d'engager à minima une phase de confrontation avec leurs parties prenantes. L'engagement des étudiants dans leur projet durant l'année universitaire a donné à :

- 1 entreprise créée avec 30 000€ de chiffre d'affaires généré ;
- 2 projets en fin de prototypage, avec création d'entreprise prévue en septembre 2022 ;
- 1 projet en cours de prototypage, sans échéance annoncée de création d'entreprise ;
- 2 prix remportés dans le cadre de concours entrepreneuriaux internes et externes à l'EM Strasbourg.

Deux étudiants étant allés aux termes de la formation ont toutefois stoppé leur projet. Cette décision a été prise durant les dernières semaines d'accompagnement, sans pour autant que les

⁵⁴ La grille d'analyse retenue pour apprécier les degrés de développement des projets est présentée en Annexe 4.

entrepreneurs concernés ne quittent le DU JE⁵⁵. Pour le projet portant sur le protocole d'extraction de latex, des besoins en recherche et développement trop importants sont la cause de l'arrêt du processus entrepreneurial. Concernant le projet de plateforme de vente de produits régionaux, la complexité logistique est positionnée comme la principale cause d'arrêt.

2.4.2. Les axes d'amélioration et les questionnements relevés

Trois axes d'amélioration sont relevés à la clôture du processus d'accompagnement : le taux de présence, les relations entre les étudiants, et l'articulation interne des séances du *Pilier Communauté*.

2.4.2.1. Le taux de présence dans les activités de la formation

Étudiants comme membres du jury attirent notre attention sur le taux de poursuite des entrepreneurs au sein de la formation. Avec un total de près de 60% de désinscription et un taux de présence parfois en pointillé, la dynamique globale du collectif est affectée. Les étudiants soulignent en effet lors de la séance du 17 juin 2022 que les phases d'interactions et d'échanges demandées dans le cadre des séances peuvent être coûteuses en temps et en énergie. Les désinscriptions multiples freinent considérablement la dynamique collaborative souhaitée. À titre d'exemple, les étudiants indiquent qu'ils ne souhaitent pas s'investir dans un *Objectif Commun* reposant sur la collaboration, alors même que de nombreuses désinscriptions sont effectuées.

2.4.2.2. Les relations entre les étudiants

Un second point concerne les relations entre les étudiants, qui soulignent qu'« *il manque le fait de créer plus de liens entre nous* » ENT-06. Si les phases d'interactions et d'échanges sont en effet présentes au sein du DU JE, elles ne perdurent pas en dehors des frontières de la salle : « *je me dis que je vais les retrouver en cours et c'est cool, mais ça ne va pas plus loin quoi* »

⁵⁵ Ces étudiants expliquent qu'ils maintiennent leur présence puisque que les éléments discutés pourront leur être utiles dans la suite de leur parcours professionnel.

ENT-04. En questionnant les porteurs de projet à ce sujet, cette relation en dehors du diplôme ne semble pas recherchée : « *je pense qu'on n'en ressent pas le besoin [de se voir en dehors]. Je pense qu'on est content de se retrouver, et après chacun refait sa petite vie et on se retrouve au prochain cours* » ENT-03. Il s'agit tout de même d'un point de vigilance, puisqu'il affecte le processus d'émergence d'une communauté.

2.4.2.3. L'articulation pédagogique des séances du Pilier Communauté

Un troisième point concerne l'articulation pédagogique des différents cours et séances. L'adaptation de la nature de *l'Objectif Commun* a modifié la structure des séances d'*Événement de Communauté*. En invitant les étudiants à interagir sur les bonnes pratiques entrepreneuriales, le format retenu (exposition des problématiques, réflexion collective sur celles-ci, présentation des actions portées, ...) se télescope avec celui des *Training Session*⁵⁶. Ainsi, la dynamique et les attentes de ces séances sont les mêmes, seul l'intervenant change. Au-delà de créer un flou entre ces 2 séances, les étudiants soulignent qu'une répétition des éléments partagés peut avoir lieu : « *à la fin on ne savait plus ce qu'on devait dire dans telle ou telle séance. C'est peut-être aussi pour ça qu'on n'était pas tous là aux cours de [nom de l'intervenant], dans tous les cas on allait se dire la même chose à tes séances* » OBS-PART. Par ailleurs, les 11 heures proposées dans le *Module Libre* n'ont pas été exploitées par les étudiants.

3. Discussion

Les résultats sont discutés autour de deux dimensions.

Une première section est dédiée à l'analyse de la nature de la communauté. Deux phases de développement sont identifiées sur la base de variables individuelles et collectives. La première phase témoigne de la constitution d'une communauté d'intérêt (Fischer, 2001; Kilpatrick et al., 2003) rassemblée autour de la thématique entrepreneuriale. Le développement d'une identité

⁵⁶ Les *Training Session* sont assurées par un autre intervenant. Ces séances mettent à disposition un terrain d'échange portant sur les problématiques rencontrées par les entrepreneurs dans le cadre du développement de leur projet. Du fait de leur proximité avec le fonctionnement des *Événements de Communauté*, les résultats spécifiquement liés aux *Training Session* n'ont pas été mentionnés.

entrepreneuriale individuelle et collective supporte le processus d'émergence d'une CoP dans une seconde phase.

La seconde section traite des évolutions du rôle d'enseignant/animateur pour supporter la transition entre une communauté d'intérêt et une CoP. Un important degré de contrôle sur le processus pédagogique semble de rigueur dans un premier temps. Il est question d'accompagner les étudiants dans leur engagement entrepreneurial. L'identité entrepreneuriale individuelle étant développée, l'enseignant/animateur peut alors se concentrer sur des aspects collectifs en renforçant les connexions entre les étudiants. L'intention est d'accompagner l'émergence de mécanismes collaboratifs.

3.1. Réflexion sur la nature et le fonctionnement de la communauté : d'une communauté d'intérêt à une communauté de pratique

Nos résultats mettent en avant que l'émergence d'une CoP au sein d'un programme d'EE est un processus complexe et itératif dans lequel de nombreuses variables sont impliquées : développement d'une identité entrepreneuriale individuelle et collective, construction et reconstruction d'une vision commune, rôle de l'animateur, ... Ces variables évoluent en fonction de deux étapes de développement. La première étape s'apparente à une communauté d'intérêt (Fischer, 2001; Kilpatrick et al., 2003) rassemblant un groupe hétérogène d'étudiants aspirants entrepreneurs, pour se transformer progressivement dans une seconde étape en CoP homogène d'entrepreneurs praticiens.

3.1.1. Une première phase laborieuse caractérisée par une hétérogénéité des identités, un faible engagement et une collaboration défailante vis-à-vis de l'Objectif Commun

Les étudiants intégrant le diplôme sont animés par des motivations différentes quant à leur présence en cours. Bien que chacun ait témoigné le souhait de développer un projet durant le processus de recrutement, force est de constater que le rapport qu'ils entretiennent à l'égard de l'entrepreneuriat est hétérogène. Certains le positionnent comme une véritable perspective professionnelle, lorsque d'autres le perçoivent comme un levier d'acquisition de compétences

ou d'enrichissement personnel. Parallèlement, les étudiants répondent à des niveaux et domaines de connaissances hétérogènes⁵⁷. Ces caractéristiques (motivations entrepreneuriales différentes, niveaux et domaines de connaissances hétérogènes) induisent une pluralité d'identités individuelles (Handley et al., 2006; Wenger, 1998). Cette pluralité engage le collectif au sein d'une tension entre l'imagination et l'alignement (Wenger, 1998), freinant considérablement les capacités collaboratives des étudiants. Leur caractère novice renforce ce contexte peu propice à la collaboration, et questionne la temporalité retenue dans la dispense du processus pédagogique. Ce contexte général (hétérogénéité des identités, entrepreneurs novices, ...) influence la nature et le fonctionnement du collectif. Rassemblés en communauté d'intérêt (Blanchard & Horan, 2000; Fischer, 2001), les étudiants portent *l'Objectif Commun* en organisant leurs actions à l'image d'une équipe projet (Navimipour & Charband, 2016).

3.1.1.1. Une diversité d'identités individuelles positionnant les étudiants dans une tension entre l'imagination et l'alignement

L'hétérogénéité des identités individuelles fait naître des attentes spécifiques à l'égard de la formation. Ces attentes se rapprochent de la notion d'imagination (Wenger, 1998), qui correspond au processus par lequel un individu construit une image de lui-même, du monde qui l'entoure ou encore des communautés dans lesquelles il est engagé ou non. L'imagination lui permet de réfléchir à une situation donnée et d'en explorer d'autres, en participant à de nouvelles pratiques sociales. En ce sens, l'imagination est un facteur prépondérant dans l'engagement d'un individu au sein d'une CoP. Cet engagement est conditionné par un intérêt personnel et par le sentiment que la communauté peut exercer des influences positives sur la construction identitaire de l'individu (Wenger, 2000). Les différentes formes d'imagination nourrissent la CoP, puisqu'elles invitent ses membres à s'engager dans de nouvelles pratiques. Pour autant, l'alignement dans les trajectoires individuelles est nécessaire pour tendre vers une cohérence dans les dimensions structurantes de la CoP (domaine, communauté, pratique). L'alignement soutient l'engagement mutuel *via* une compréhension partagée des enjeux qui régissent une pratique (Wenger, 1998). En somme, sans alignement, les formes d'imagination sont trop éloignées pour permettre à des individus aux identités hétérogènes de s'engager mutuellement dans la pratique en se rassemblant autour d'une CoP.

⁵⁷ Le DU JE est une formation complémentaire, ouverte à l'ensemble des étudiants de l'EM Strasbourg (Bachelor, Master Universitaire, Programme Grande École).

Nos résultats font état de cette forte tension entre l'imagination et l'alignement, notamment dans le cadre de la première définition de *l'Objectif Commun*. Les échanges chaotiques des *Sessions Thématiques* soulignent la diversité des formes d'imagination. Si collaborer autour d'un projet commun pour explorer des problématiques individuelles semble intéresser les étudiants, la manière de *faire les choses ensemble* (Wenger, 1998) témoigne d'une interprétation personnelle et non pas d'une réflexion collective. Chaque étudiant défend sa perspective (imagination) sans trouver un point d'équilibre (alignement). Les identités individuelles entrent ainsi en conflit du fait de leur hétérogénéité.

3.1.1.2. Le caractère novice des étudiants questionnant la temporalité retenue dans la dispense du processus pédagogique

Les étudiants sont des entrepreneurs novices qui s'engagent dans une expérience nouvelle pour laquelle ils n'ont pas de connaissances spécifiques *ex ante* (Carbonara et al., 2020; Günzel-Jensen & Robinson, 2017). Sans engagement concret dans la pratique entrepreneuriale, ils peinent à identifier des problématiques spécifiques permettant de construire *l'Objectif Commun*. Le haut degré d'ambiguïté causale (Ravasi & Turati, 2005) auquel font face ces étudiants s'accompagne d'une difficulté à se projeter dans le processus entrepreneurial par la définition de besoins et objectifs clairs vis-à-vis de leur projet (Djuricic & Bootz, 2019). Cela questionne la temporalité retenue dans le processus pédagogique. Les séances du *Pilier Communauté* ont été les premières dispensées, en retenant une approche constructiviste d'EE centrée sur les dimensions émergentes de l'engagement entrepreneurial (Verduijn & Berglund, 2020). Dans ce contexte d'accompagnement d'entrepreneurs novices, ces dimensions émergentes semblent inexistantes. Une certaine temporalité (Messeghem & Sammut, 2011) semble ainsi nécessaire pour que les étudiants s'engagent dans la pratique et emmagasinent des expériences qui pourront être mobilisées par les approches ascendantes d'EE (Bell & Bell, 2020). Cette temporalité semble par ailleurs requise pour que les mécanismes collaboratifs sur lesquels repose *l'Objectif Commun* émergent. La collaboration, « *a philosophy of interaction and personal lifestyle where individuals are responsible for their actions, including learning and respect the abilities and contributions of their peers* » (Laal & Ghodsi, 2012, p.486), suppose que les étudiants partagent certaines caractéristiques ou ambitions afin qu'ils puissent définir leurs objectifs et procédés d'apprentissage (Johnson & Johnson, 2018; Supena et al.,

2021). Ces caractéristiques ou ambitions reposent ici encore sur une compréhension des enjeux qui régissent la pratique entrepreneuriale. Sans engagement, cette compréhension ne peut être partagée par les étudiants (Wenger, 1998).

3.1.1.3. L'hétérogénéité des identités individuelles couplée au caractère novice des étudiants impactant la nature et le fonctionnement du collectif

La diversité des identités individuelles ainsi que le caractère novice des étudiants structurent le collectif autour d'une communauté d'intérêt (CoI). La CoI est définie comme un ensemble d'individus échangeant des idées et réflexions à l'égard d'un intérêt commun (Kilpatrick et al., 2003). À la différence des CoPs, les CoIs ne rassemblent pas nécessairement des praticiens (Fischer, 2001). Le collectif ne répond donc pas à un engagement mutuel, et ne partage pas de compréhension commune des enjeux liés à la pratique. Dans ce contexte de CoI, les éléments partagés lors des *Sessions Thématiques* font état de projections de la part des étudiants. Les éléments travaillés sont déconnectés des projets, puisqu'aucune préoccupation issue de la pratique ne structure *l'Objectif Commun*. Le collectif ne peut donc pas s'articuler autour d'un domaine (Wenger, 1998) spécifique et partagé par l'ensemble des membres. Cette déconnexion impacte négativement le lien perçu entre l'approche pédagogique et l'engagement entrepreneurial. Les étudiants ont le sentiment que le temps passé à produire *l'Objectif Commun* est autant de temps perdu pour le développement effectif de leur projet. Or l'engagement au sein des CoPs n'est possible qu'à condition que ses membres voient dans ses activités un intérêt personnel (Wenger, 2000). On retrouve par ailleurs dans ce contexte une tension entre une attente de création de valeur immédiate et un besoin d'incubation (Wenger, et al., 2002). Les étudiants ne perçoivent pas de bénéfice immédiat lié au collectif, ce qui constitue un frein à l'engagement (Mohapatra et al., 2016; Venkatraman & Venkatraman, 2018). Or, une CoP en émergence nécessite un temps d'incubation avant de dispenser une valeur perçue pour les membres (Wenger, et al., 2002).

Le fort degré de contrôle que nous avons exercé sur le processus pédagogique pousse toutefois les étudiants à réaliser l'exercice demandé. Ils se répartissent en groupes thématiques et constituent des plans d'action en vue de réaliser *l'Objectif Commun*. Le collectif se structure ainsi autour d'une configuration qui relève de l'équipe projet (Navimipour & Charband, 2016) : un groupe d'individus travaillant ensemble afin d'accomplir une mission spécifique (la

réalisation de *l'Objectif Commun*) dans un temps défini (durant l'année universitaire du DU JE) et se répartissant différentes tâches pour y parvenir (création de pôles thématiques). La trajectoire du collectif s'éloigne de plus en plus des attentes des étudiants à l'égard du DU JE. La soutenance programmée le 15 décembre 2021 agit comme un point de rupture dans le processus pédagogique. Ce point de rupture amène, après désinscription de certains étudiants, à redéfinir dans son ensemble *l'Objectif Commun* pour le second semestre.

3.1.2. La seconde phase : une CoP en émergence soutenue par le développement d'identités entrepreneuriales et la prise de contrôle progressive des étudiants sur le processus pédagogique

Le second semestre marque le recentrage du collectif autour de 7 entrepreneurs. Il s'agit également d'une période à laquelle les étudiants ont augmenté leur degré d'engagement dans leur projet. Les 3 premiers mois d'accompagnement ont ainsi été nécessaires afin que des éléments émergents liés à l'engagement entrepreneurial puissent être apportés au sein du DU JE. On retrouve ici la question temporelle qui cadre la conception des processus pédagogiques (Bell & Bell, 2020; Messeghem & Sammut, 2011; Ramsgaard, 2018).

Les éléments issus de la pratique entrepreneuriale proviennent principalement de dimensions qui dépassent la conception en chambre du projet⁵⁸. C'est à compter de ce moment que les échanges les plus riches en termes d'apprentissage sont engagés. Cette perspective rejoint les éléments structurants du paradigme interactionniste dans lequel se positionnent les approches constructivistes d'EE (Bécharde & Grégoire, 2005). Si les différentes pratiques au sein desquelles l'entrepreneur s'engage sont autant d'opportunités d'apprentissage (Rae, 2005; Ravasi & Turati, 2005), celles reposant sur les interactions entre l'entrepreneur et les parties prenantes de son projet sont parmi les plus significatives (Jones et al., 2021; Pocek et al., 2022; Politis et al., 2019). Ces interactions entrepreneurs/parties prenantes agissent comme des événements d'apprentissage (Cope & Watts, 2000) qui donnent lieu à des réflexions critiques (Mezirow, 1997) portées dans le cadre des *Événements de Communauté*. Dans cette perspective, l'engagement entrepreneurial grandissant supporte l'émergence de mécanismes propres aux CoPs. La construction d'une identité individuelle et collective est notamment relevée. Celle-ci

⁵⁸ Par exemple : première version de présentation du projet, premiers contacts prospects, premières rédactions de dossier d'appel à projet, ...

matérialise un changement de posture, dans lequel les étudiants s'affirment en tant qu'entrepreneurs (Nielsen & Gartner, 2017). Un important travail est alors engagé afin de construire les dimensions structurantes de leur collectif en redéfinissant en premier lieu *l'Objectif Commun*. La nature et le fonctionnement de la communauté sont alors adaptés en profondeur. Les entrepreneurs positionnés comme des moteurs assurent un rôle central dans ce processus, et influencent significativement le rapport des étudiants à l'égard de la formation.

3.1.2.1. Le développement d'une identité entrepreneuriale individuelle et collective permettant la définition du domaine de la CoP et supportant l'engagement mutuel

L'émergence d'une CoP au sein du DU JE est stimulée par le développement d'une identité entrepreneuriale individuelle et collective (Zhang & Biniari, 2021). Celle-ci est soutenue par l'engagement progressif des étudiants au sein de leur projet et industrie (Pocek et al., 2022; W.-T. Wang et al., 2019), mais également par un processus de socialisation (Wenger, 2008) supporté par la mise en réunion d'un ensemble d'étudiants aspirants entrepreneurs (Donnellon et al., 2014; Wagenschwanz, 2021). On retrouve dans ces relations (engagement entrepreneurial, interactions avec les parties prenantes du projet, et interactions avec les autres étudiants) les approches défendues par le champ de l'entrepreneuriat quant à l'émergence d'une identité entrepreneuriale (Nielsen & Lassen, 2012; Radu-Lefebvre et al., 2021). La logique de *devenir entrepreneur* défendue par Rae (2004, 2005) est ici relevée. L'identité entrepreneuriale se construit par l'engagement, mais également par les interactions opérées par le porteur de projet dans un contexte social (Cope, 2005; Rae & Carswell, 2000; Vargas-Hernandez et al., 2024), matérialisé ici par la formation.

Ce développement progressif d'une identité entrepreneuriale positionne les étudiants comme des praticiens rassemblés autour d'une volonté partagée d'entreprendre. Cet aspect est central dans le processus d'émergence d'une CoP pour deux raisons.

En premier lieu, un cercle vertueux émerge entre l'identité entrepreneuriale et l'engagement entrepreneurial (Belchior & Castro-Silva, 2023). L'identité supporte l'engagement, et l'expérience renforce l'identité (Wenger, 1998). On retrouve cette relation vertueuse à compter du second semestre. D'une part, les étudiants ont accumulé de l'expérience, et d'autre part ils

mobilisent cette expérience pour s'engager dans de nouvelles pratiques⁵⁹. On remarque à ce titre que les étudiants ne se positionnent plus exclusivement dans des phases de planification. Ils s'engagent dans des interactions avec les parties prenantes du projet. Cette adaptation du comportement entrepreneurial (Gartner et al., 2010; F. Wang & Sahid, 2024) traduit une hausse du degré d'engagement, mais également une forme d'apprentissage (Schmitt, 2020; Schmitt & Julien, 2020). Deux jeux d'interaction et d'échange découlent de cette adaptation du comportement entrepreneurial. Ils alimentent le répertoire partagé (Wenger, 1998), et par extension *l'Objectif Commun*⁶⁰.

En second lieu, le développement d'une identité entrepreneuriale individuelle façonne le domaine de la CoP en émergence (Wenger, 1998). Il permet au collectif restreint d'orienter ses activités dans l'objectif de soutenir un intérêt commun, celui d'entreprendre. En somme, le développement de l'identité entrepreneuriale engage les étudiants dans une dynamique collaborative qui soutient l'émergence d'une CoP : définition collective d'objectifs d'apprentissage, engagement mutuel, interactions entre les membres (Johnson & Johnson, 2018; Qureshi et al., 2021; Supena et al., 2021). La manière dont les entrepreneurs s'emparent de *l'Objectif Commun* témoigne de cet aspect. Alors qu'il est générique et décontextualisé au premier semestre, les étudiants l'adaptent en l'indexant aux besoins réels de leur projet. Cette adaptation modifie en profondeur le rapport qu'entretiennent les porteurs de projet à l'égard de *l'Objectif Commun*. Il n'est plus perçu comme une contrainte pédagogique, mais comme une ressource utile aux trajectoires individuelles d'apprentissage (Wenger, 1998), supportant ainsi l'engagement mutuel. Dans cette configuration, les étudiants ont identifié et exploité leurs propres modalités d'apprentissage, principe central des approches collectives d'EE (Rodrigues, 2023).

3.1.2.2. Une modification du fonctionnement et de la nature du collectif impulsé par des étudiants au rôle de moteur

Le développement de l'identité entrepreneuriale individuelle et collective amène de profonds changements dans le fonctionnement et la nature du collectif, dus en grande partie à la position

⁵⁹ Notamment par le biais des interactions portées lors des *Événements de Communauté*.

⁶⁰ *L'Objectif Commun* au second semestre consiste en la définition d'un recueil de bonnes pratiques entrepreneuriales. En alimentant le répertoire commun de la CoP par le biais de leur engagement entrepreneurial, les étudiants tendent vers la réalisation de *L'Objectif Commun*.

centrale qu'occupent 4 étudiants du diplôme. Leur présence est supportée par un intérêt personnel, mais également par une volonté de faire vivre la formation. Ils façonnent le fonctionnement du collectif à deux niveaux par une intégration de la notion d'engagement mutuel (Wenger, 1998).

D'une part, la position centrale qui leur est accordée répond à des influences positives sur l'émergence d'une CoP. Ils permettent à la promotion de prendre la main sur *l'Objectif Commun*, en l'adaptant aux besoins réels des projets. Ce sont ces 4 étudiants qui portent le collectif pour lui donner un nouveau souffle à l'issue du premier semestre. Ils supportent une mise en cohérence entre la trajectoire de la communauté (définie en partie par *l'Objectif Commun*) et les trajectoires individuelles d'apprentissage (Wenger, 1998). Cette mise en cohérence constitue un terrain propice au développement de mécanismes propres aux CoPs (définition du domaine, déploiement des interactions, ...). La négociation de sens, à l'intersection entre la participation et la réification (Cox, 2005), est toutefois peu présente. Bien que les étudiants soient engagés dans des pratiques donnant lieu à des événements d'apprentissage (Cope & Watts, 2000), celles-ci demeurent locales (Wenger, 1998) et contingentes aux projets. Ces caractéristiques limitent la négociation de sens, puisque l'ensemble des étudiants n'a pas nécessairement porté la pratique faisant l'objet d'interaction. Ces étudiants assurent pour autant un rôle extrêmement important dans le processus d'émergence d'une CoP, dans la mesure où ils s'emparent de ses mécanismes d'apprentissage. Le rebouclage entre l'expérimentation et l'interaction ne provient plus d'une contrainte pédagogique exercée par l'enseignant, mais consiste en une composante de l'architecture d'apprentissage (Tummons, 2024; Wenger, 1998) de l'ensemble de la promotion. En somme, ces étudiants ont intégré les mécanismes d'apprentissage des CoPs au cœur de leur trajectoire individuelle d'apprentissage.

D'autre part, le rôle de moteur de ces étudiants est tel que leurs décisions influencent l'ensemble de la communauté⁶¹. Ils répondent à une forme de leadership au sein de la communauté (Cargill, 2006; Muller, 2006; Saldana, 2017), ce qui rend inefficace toute volonté de reprise de contrôle de notre part. Nous avons effectivement cherché à réaffirmer le caractère obligatoire des cours lors du second semestre, notamment dans le cadre du *Pilier Projet*. Or, les 4 étudiants moteurs répondent à une stratégie de sélection des thématiques des cours en fonction de leurs

⁶¹ C'est notamment le cas lors des séances ajournées ou positionnées en visioconférence. Si l'un de ces quatre étudiants ne peut se rendre disponible, c'est toute la séance qui est repensée.

besoins. Ce sont ces étudiants qui conditionnent les activités à dispenser par la formation dans une forme d'auto-organisation. Une certaine cohérence entre les trajectoires individuelles d'apprentissage et la dynamique générale d'accompagnement semble en ce sens devoir être trouvée, notamment afin d'éviter l'émergence d'une forme de contre-pouvoir dans l'animation. Dans le cadre du DU JE, cette mise en cohérence a été difficile compte tenu de notre position au sein de la CoP émergente. Nous avons agi comme un pilote externe, en exerçant des influences sur la trajectoire de la promotion sous couvert de notre responsabilité pédagogique. Cette position créée une distance avec les étudiants, dans la mesure où le contrôle que nous exerçons était perçu comme inhérent à la gestion pédagogique du DU JE, et non pas comme des tentatives d'animation visant le développement des projets ou de la CoP.

3.2. Réflexion sur la posture de l'animateur/enseignant : accompagner les 2 phases d'émergence de la CoP

L'émergence d'une CoP au sein du DU JE est permise par les étudiants eux-mêmes, mais également par l'enseignant-animateur. La manière dont il orchestre la dynamique générale d'accompagnement répond en effet à de fortes influences sur la nature et le fonctionnement du collectif. L'une de nos principales erreurs semble d'avoir positionné au même degré d'importance la collaboration (*Pilier Communauté, Objectif Commun*) et le développement des projets (*Pilier Projet*). Dans cette perspective, notre attention au premier semestre a été fortement orientée vers l'émergence d'une CoP en délaissant quelque peu le développement effectif des projets : la CoP est alors positionnée comme une finalité, l'objectif central à atteindre à l'issue de l'année universitaire⁶². Ces éléments témoignent de la tension entre le contrôle et l'auto-organisation que l'on retrouve au sein des CoPs pilotées (Bootz & Lièvre, 2023; Probst & Borzillo, 2008). La prédominance accordée à l'émergence d'une CoP au sein du DU JE peut s'inscrire dans ce que Cohendet et al. (2010, p.33) appellent « *forcer le concept* » : la CoP devient un outil managérial (Cox, 2005; Probst & Borzillo, 2007), une finalité en tant que telle et non plus un levier d'apprentissage. En parallèle de l'inadéquation du processus pédagogique avec les besoins des étudiants, cette forte prise de contrôle constitue un élément clé des modes d'organisation du collectif (CoI organisée en équipe projet) et de la

⁶² Cela se traduit notamment par le fait que nous ayons souhaité aller aux termes du processus pédagogique permettant de définir et de développer l'*Objectif Commun*, bien qu'ayant perçu des signes de désintérêts de la part des étudiants.

désinscription de 9 étudiants. En effet, en souhaitant fondamentalement que la CoP émerge rapidement dans un contexte où la pluralité d'identités individuelles freine la collaboration, le collectif s'en est vu profondément impacté.

En somme, bien que pouvant être pilotée, une CoP est une structure sociale émergente qui répond à un caractère organique : l'émergence d'une CoP s'inscrit dans la continuité d'un réseau informel existant, qui rassemble des membres partageant un intérêt commun à propos d'une thématique (Wenger et al., 2002). Si dans le cadre du DU JE, la thématique entrepreneuriale rassemble les étudiants à différents niveaux, ceux-ci ne sont pas engagés dans un réseau informel existant. Il ne s'agit pas de praticiens, et la plupart sont dans des étapes émergentes du processus entrepreneurial. Dans ce cadre, une phase préalable à l'émergence d'une CoP au sein d'un programme d'EE semble de rigueur. Celle-ci vise à mettre en réunion des aspirants entrepreneurs afin de supporter la transition entre une CoI et une CoP. Cette phase que nous définissons de *mise en réseau d'aspirants entrepreneurs* répond donc à une double intervention, l'une sur des aspects individuels et l'autre sur des aspects collectifs, qui s'inscrit dans une perspective temporelle.

3.2.1. Première étape : les aspects individuels de la phase de mise en réseau d'aspirants entrepreneurs

Nos résultats renvoient à la question de la transition entre l'intention entrepreneuriale et l'adoption d'un comportement (Ajzen, 1991; Bird, 1988; Krueger & Carsrud, 1993; Shapero & Sokol, 1982). L'intention est positionnée au point de départ du processus et du comportement entrepreneurial (Krueger & Carsrud, 1993). La création d'entreprise témoigne ici d'un acte intentionnel et planifié (Fayolle et al., 2011). L'intention revêt un caractère construit, témoin des besoins, des valeurs, des habitudes et des croyances de l'individu (Adam & Fayolle, 2015; Bruyat, 1993; Krueger & Carsrud, 1993). Elle exerce une influence significative sur les degrés perçus de désirabilité et de faisabilité de l'acte entrepreneurial (Shapero & Sokol, 1982). Si l'intention est définie comme une variable permettant d'orienter les actions d'un individu (Armitage & Conner, 2001; Krueger & Brazeal, 1994), son rôle de prédicteur du comportement ne peut systématiquement être vérifié (Ajzen, 1987; Schlaegel & Koenig, 2014).

Au centre de la transition intention/adoption d'un comportement se positionne la notion d'engagement (Adam & Fayolle, 2015; Fayolle & Laffineur, 2017; Valéau, 2017). L'engagement reflète les actions portées (l'engagement s'apprécie au travers des pratiques retenues) tout en les conditionnant (l'engagement agit comme une ligne directrice permettant aux individus de suivre un cours d'action retenu) (Fayolle et al., 2011; Parente & Feola, 2013). En ce sens, les notions d'engagement et d'identité entrepreneuriale sont étroitement liées (Thompson et al., 2020; Ucbasaran et al., 2003). Le processus amenant l'individu à *devenir* entrepreneur (Donnellon et al., 2014; Rae & Carswell, 2001) est en effet soutenu par un engagement entrepreneurial progressif s'entremêlant dans le développement d'une identité entrepreneuriale (Middleton & Donnellon, 2017; L. Pittaway & Thorpe, 2012).

D'un point de vue de l'animateur, il semble donc être question d'intervenir sur la transition intention/adoption d'un comportement en accompagnant l'engagement entrepreneurial. Il apparaît possible de capitaliser sur la transmission de connaissances (Aboobaker, 2020; Solomon et al., 2002) en vue d'intervenir sur le capital humain des étudiants (Anderson & Jack, 2002; Granovetter, 1973; Pavey, 2006). Cette intervention semble nécessaire pour supporter la transition entre le statut de novice et celui de praticien (Bell & Bell, 2020). Afin de contourner les limites de la stricte transmission de connaissances⁶³, la littérature suggère de combiner les approches passives et actives d'EE (Ilonen, 2021). Une multitude d'outils et de supports pédagogiques peut alors être mobilisée (Pittaway & Cope, 2007) : gamification (Bagheri et al., 2020; Isabelle, 2020), serious game (Bellotti et al., 2012; J. Fox et al., 2018), mentorat, role model (Feng et al., 2024; Kozlinska et al., 2020) ou guest speaker (Hegarty, 2006; Stewart & Knowles, 2003), ... Ces outils permettent aux étudiants de confronter en situation les connaissances préalablement transmises pour supporter l'engagement entrepreneurial.

C'est donc dans cette phase d'intervention sur des dimensions individuelles (le *Pilier Projet* dans notre cas) qu'un degré de contrôle important semble devoir être exercé. Il se traduit en premier lieu par la sélection des contenus à transmettre dans une perspective classique d'EE. En second lieu, le contrôle est exercé sur le choix des outils et supports pédagogiques permettant aux étudiants d'être actifs dans le processus d'apprentissage. Le contrôle exercé sur ces deux aspects vise à accompagner les étudiants dans leur engagement entrepreneurial pour qu'ils se positionnent en tant que praticiens.

⁶³ Décontextualisation, rebouclage avec la pratique, ... (Passoni & Glavam, 2018; L. A. Pittaway et al., 2015; Rae, 2005; Zhang et al., 2014)

3.2.2. Deuxième étape : les aspects collectifs de la phase de mise en réseau d'aspirants entrepreneurs

Au niveau collectif, l'intention serait de favoriser les connexions entre les étudiants pour deux raisons. En premier lieu, l'objectif poursuivi est que les étudiants développent des mécanismes collaboratifs. Ces mécanismes collaboratifs semblent essentiels pour qu'ils s'engagent dans des phases d'interaction et d'échange en vue d'enclencher des négociations de sens (Wenger, 1998). En parallèle, la collaboration est positionnée comme un élément central des approches collectives d'EE (Ben-Hafaïedh et al., 2024; El-Awad, 2023; Rae, 2017). Elle permet aux étudiants de définir leurs propres modalités d'apprentissage qui convergent vers un objectif partagé, celui d'entreprendre. Le développement de ces mécanismes s'inscrit en phase avec la volonté de rapprocher les étudiants de la réalité du processus entrepreneurial (Warhuus et al., 2017). La collaboration est en effet partie intégrante de la démarche de création d'entreprise (Brüderl & Preisendörfer, 1998). Les entrepreneurs s'inscrivent largement dans des réseaux afin de capitaliser sur les ressources à disposition (Klyver & Schøtt, 2011). En second lieu, les connexions entre les étudiants visent à favoriser la définition du domaine de leur CoP. L'intention serait de capitaliser sur les expériences individuelles⁶⁴ afin de faire émerger une compréhension commune des enjeux qui régissent la pratique entrepreneuriale. Cette compréhension commune supporte en effet l'engagement mutuel, qui se positionne au point de départ des mécanismes d'apprentissage présents au sein des CoP (Wenger, 1998). Ici encore, une sélection éclairée des outils et supports pédagogiques peut soutenir les connexions entre les étudiants (Linton & Klinton, 2019; Thestrup & Robinson, 2016) et instaurer une dynamique collaborative (Aaltio, 2013; Harmeling, 2011; Karimi et al., 2016; Sörensson & Bogren, 2020). En somme, les aspects collectifs de la phase de mise en réseau d'aspirants entrepreneurs tendent à positionner la CoP en phase de potentialité (Wenger et al., 2002).

À la différence de la précédente étape⁶⁵, le degré de contrôle à exercer de la part de l'enseignant semble moins important. Nos résultats nous invitent en effet à ne pas intervenir directement sur les aspects collectifs⁶⁶ (le *Pilier Communauté* dans notre cas) afin de laisser aux étudiants le temps suffisant à la définition des contours de la CoP. Dans cette configuration, celle-ci réaffirme son caractère émergent (Wenger, 1998) : elle se construit dès que les dimensions

⁶⁴ Ces expériences entrepreneuriales émergent grâce à l'intervention de l'animateur sur des dimensions individuelles.

⁶⁵ Intervenir sur les aspects individuels.

⁶⁶ Imposition de l'*Objectif Commun* dès les premiers moments, contrainte pédagogique à collaborer, ...

structurantes (domaine, communauté, pratique) sont approchées par les étudiants eux-mêmes sur la base du développement de l'identité entrepreneuriale individuelle et collective (Radu-Lefebvre et al., 2021; Zhang & Biniari, 2021). L'enjeu pour l'enseignant/animateur est donc d'accompagner des étudiants répondant à une pluralité d'identités individuelles en construction (Nielsen & Gartner, 2017) dans la définition d'une vision commune, sans pour autant prendre le contrôle de cette vision⁶⁷. Si la CoP entre effectivement en phase de potentialité (Wenger et al., 2002), l'animateur peut capitaliser sur les étudiants ayant développé une forte identité entrepreneuriale, et leur déléguer le contrôle du processus pédagogique en termes de contenu des cours (Johnson & Johnson, 2009, 2018) afin qu'ils définissent clairement le domaine de leur CoP naissante. Ce processus s'est notamment déroulé dans le cadre de la prise de contrôle progressive des étudiants sur la nature et les modalités d'exécution de *l'Objectif Commun*. Dans cette configuration, le contrôle exercé se restreint à des dimensions logistiques qui font appel à des approches d'animation. Il est question de créer les conditions favorables pour que les activités de la CoP puissent prendre place⁶⁸ (Wenger, et al., 2002). Le fonctionnement interne de la CoP est alors contrôlé par les étudiants, qui définissent collectivement les thématiques à traiter et la manière dont les échanges et interactions se déroulent. L'enseignant-animateur peut maintenir un degré de contrôle relatif sur le processus de création de connaissances, lorsque les étudiants appellent à valider la pertinence des ressources partagées. Cela permettrait également de veiller à la cohérence entre la trajectoire de la CoP et les trajectoires individuelles d'apprentissage (Wenger, 1998).

3.3. Synthèse des deux phases d'émergence de la CoP mises en perspective avec les dimensions individuelles, collectives et liées à la posture de l'enseignant/animateur

L'expérience au sein du DU JE témoigne de l'évolution de nombreuses variables d'ordre individuelles, collectives et liées au rôle de l'animateur. Ces variables ont été en constante évolution tout au long de la dynamique d'accompagnement, synthétisée par la Figure 6. Elles influencent la trajectoire du collectif, qui tend progressivement vers l'émergence d'une CoP (Tableau 20).

⁶⁷ Notamment par l'imposition de *l'Objectif Commun*.

⁶⁸ Réservation des salles, création d'un rythme dans les séances, mise à disposition d'outils ou de supports de facilitation, ...

2nd phase d'AS : Questionner le processus d'émergence d'une communauté de pratique d'étudiants entrepreneurs

Quelles sont les conditions préalables à l'émergence d'une CoP d'étudiants entrepreneurs au sein d'un programme d'EE ?

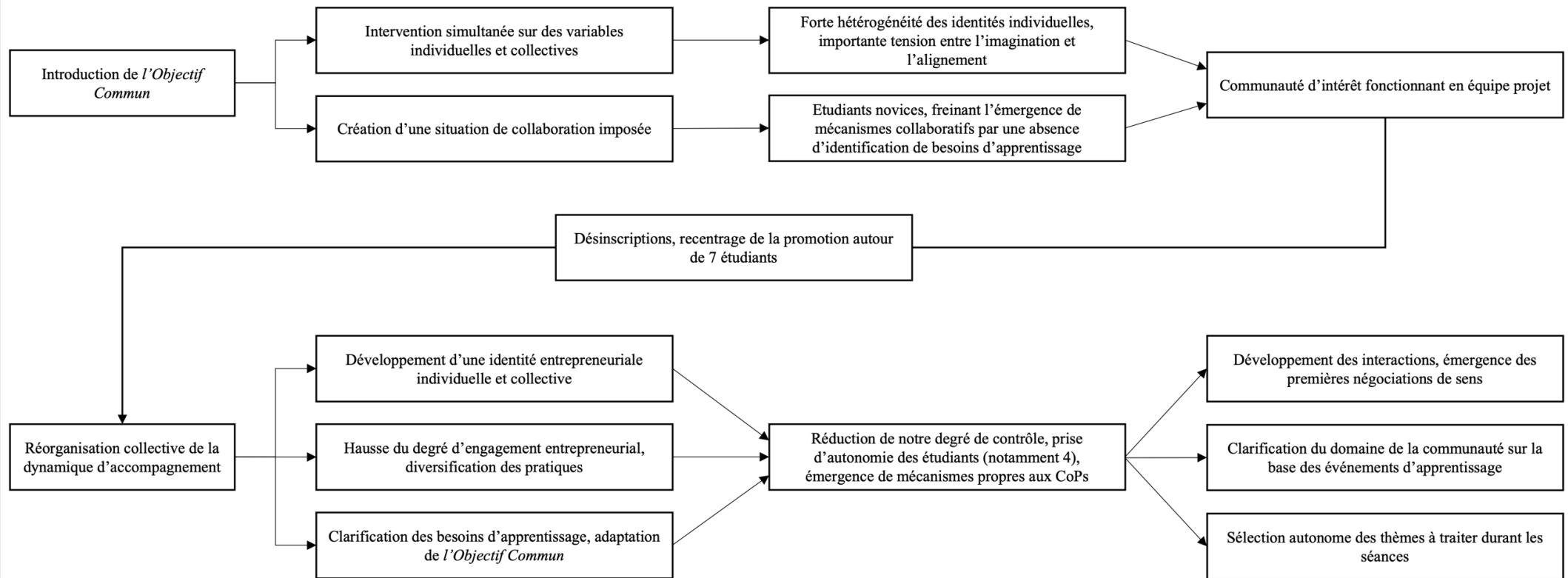


Figure 6 - Synthèse de la dynamique générale d'accompagnement suivie

		Transition communauté d'intérêt (CoI) / communauté de pratique (CoP)	
		Phase 1 : amener les étudiants à se positionner en tant que praticiens	Phase 2 : capitaliser sur l'engagement pour favoriser l'émergence de la CoP
Individu	Membres	Hétérogènes en termes de connaissances, d'expérience professionnelle et de rapport à l'entrepreneuriat. Tension entre l'imagination et l'alignement (Wenger, 1998).	Homogènes, identité individuelle et collective construite autour d'une volonté d'entreprendre.
	Identité	Étudiants aspirants entrepreneurs.	Entrepreneurs étudiants.
	Engagement entrepreneurial	Faible : phase de découverte du processus entrepreneurial.	Fort : le projet entrepreneurial est perçu comme une perspective professionnelle.
	Tendance en termes de positionnement au sein du processus entrepreneurial	Planification et projection dans le processus entrepreneurial.	- Planification et projection dans le processus entrepreneurial ; - Actions de structuration des projets et d'interaction avec les parties prenantes ; - Interaction et échange concernant les pratiques retenues.
Collectif	Dynamique communautaire	Communauté d'intérêt, fonctionnement en équipe projet.	Communauté de pratique, auto-organisation progressive.
	Engagement dans la formation	Moindre : la pluralité des identités individuelles ne permet pas aux étudiants de définir et de s'engager dans des activités communes en lien avec leurs besoins.	Importante : prise de contrôle du collectif sur les activités de la formation afin qu'elles permettent d'alimenter les besoins inhérents aux projets. Développement d'une identité entrepreneuriale collective.
	Collaboration	Contrainte pédagogique. Mécanismes collaboratifs freinés par l'hétérogénéité des identités.	Opportunité d'apprentissage. Collaboration stimulée par une vision et des identités communes.
	Nature de l' <i>Objectif Commun</i>	Générique et déconnecté des projets. Difficulté à identifier des problématiques entrepreneuriales concrètes.	Spécifique, lié à la pratique et traduisant les besoins des entrepreneurs.
Enseignant/Animateur	Rôle de l'animateur et unité d'analyse	Unité d'analyse individuelle : identifier les membres développant une identité entrepreneuriale et accompagner le recentrage du collectif autour d'eux.	Unité d'analyse collective et individuelle : s'assurer que la communauté dispose des ressources nécessaires à son émergence et développement, et que ses activités soient en lien avec les besoins de ses membres.
	Degré de contrôle sur la dimension transmissive du processus pédagogique	Élevé : accompagner l'engagement entrepreneurial individuel par la transmission de connaissances et la sélection d'outils ou de supports pédagogiques.	Désengagement progressif : laisser le soin aux étudiants de définir leurs propres objectifs et procédés d'apprentissage, ainsi que le domaine de leur CoP. Veiller à la cohérence entre les trajectoires individuelles et celle de la CoP.
	Degré de contrôle sur la nature et le fonctionnement du collectif	Inexistant : laisser le soin aux étudiants de percevoir les bénéfices potentiels de la communauté sur le développement de leur projet (entrée de la CoP naissante en phase de potentialité (Wenger, et al., 2002)).	- Contrôle logistique sur la CoP : mise en place des séances, création d'un rythme, réservation des salles, ... - Absence de contrôle sur le fonctionnement interne de la CoP : sélection des thématiques à traiter, présence des étudiants aux activités, ... - Contrôle relatif sur la production de connaissance : validation des éléments discutés lorsque demandée par les étudiants.

Tableau 20 - Caractéristiques des deux phases d'émergence identifiées d'une CoP d'étudiants entrepreneurs

4. Conclusion

Nos résultats placent l'émergence d'une CoP au sein d'un processus complexe, dans lequel des variables individuelles, collectives et liées au rôle de l'animateur s'entremêlent. Deux phases dans l'évolution du collectif sont relevées.

Une première phase est caractérisée par le statut d'entrepreneurs novices des étudiants qui intègrent la formation. Une pluralité d'identités individuelles (Handley et al., 2006) positionne les étudiants dans une tension entre l'imagination et l'alignement (Wenger, 1998). En répondant à des attentes différentes à l'égard de la formation, mais également de leur projet, les étudiants ne parviennent pas à aligner leurs trajectoires individuelles d'apprentissage (Wenger, 1998). Ce contexte influence en profondeur le fonctionnement et la nature du collectif. Face à l'imposition de réalisation de *l'Objectif Commun*, le collectif s'organise en équipe projet (Navimipour & Charband, 2016) rassemblé au sein d'une communauté d'intérêt (Fischer, 2001; Kilpatrick et al., 2003). Cette première phase témoigne d'une déconnexion entre les besoins des projets et l'approche pédagogique retenue, et se conclut par la désinscription de 9 étudiants.

Une seconde phase débute à compter du second semestre, caractérisée par un recentrage du collectif autour de 7 étudiants. Après 3 mois de formation, ces étudiants répondent à un engagement entrepreneurial grandissant. Ils développent une identité entrepreneuriale (Nielsen & Lassen, 2012; Radu-Lefebvre et al., 2021) qui les invite à prendre la main sur le processus pédagogique. *L'Objectif Commun* est remodelé, et indexé sur les besoins réels des projets. Dans ce cadre, une modification du fonctionnement et de la nature du collectif apparaît. Un travail sur les dimensions structurantes des CoPs est engagé, sous l'influence notamment de 4 étudiants particulièrement actifs. Leur rôle moteur dans le collectif permet à la CoP de se positionner en phase d'émergence (Wenger et al., 2002), mais fait également état des revers de la prise d'autonomie. Ils agissent comme des leaders émergents à la CoP (Cargill, 2006; Muller, 2006; Saldana, 2017), dont les décisions, notamment liées à la participation ou non-participation, influencent l'ensemble de la promotion.

Nos résultats questionnent par ailleurs la posture d'accompagnement que nous avons retenue, en renvoyant à la tension entre le contrôle et l'auto-organisation (Bootz & Lièvre, 2023; Probst & Borzillo, 2008). Ils nous conduisent à préconiser une phase préalable dans l'émergence d'une CoP d'étudiants entrepreneurs, définie comme la *mise en réseau d'aspirants entrepreneurs*.

Celle-ci se structure en 2 étapes qui impliquent une posture d'accompagnement spécifique (Tableau 20, p.143).

La première étape consiste à s'assurer de l'engagement entrepreneurial effectif des étudiants. L'intention est de les accompagner dans leur transition entre le statut de novice et celui de praticien. Pour y parvenir, nos résultats préconisent un haut degré de contrôle de la part de l'enseignant. Il est question de sélectionner les ressources à transmettre pour préparer l'engagement entrepreneurial, et d'identifier des outils et supports pédagogiques qui soutiennent l'expérimentation active (Aboobaker, 2020; Ilonen, 2021; L. Pittaway & Cope, 2007). La finalité de cette étape est de permettre aux étudiants de collecter des expériences entrepreneuriales et de créer des liens entre la formation et le développement de leur projet. En somme, l'intervention sur les aspects individuels vise à supporter la transition entre une CoI et une CoP en permettant aux étudiants de se positionner comme des praticiens.

La seconde étape propose de porter une attention particulière aux aspects collectifs. L'enseignant se positionne davantage comme un animateur, en créant un espace propice à la création de liens entre les étudiants. Ces liens se positionnent au point de départ de l'émergence de mécanismes collaboratifs, qui supportent tant l'apprentissage en situation réelle que la construction des bases structurantes de la CoP. Cette seconde étape cherche à capitaliser sur les aspects émergents de la démarche entrepreneuriale et du processus organique d'émergence de CoP. Dans cette perspective, la majeure partie du contrôle est déléguée aux étudiants. Ils définissent, sur la base de leur engagement entrepreneurial (Hahn et al., 2017; Löbler, 2006) et de la trajectoire collective d'apprentissage (Wenger, 1998), les activités à réaliser. L'enseignant nouvellement animateur (Robinson et al., 2016) soutient la CoP en lui mettant à disposition les ressources nécessaires à son développement (Wenger et al., 2002). En somme, les aspects collectifs de la phase de mise en réseau d'aspirants entrepreneurs tendent à positionner la CoP en phase de potentialité (Wenger et al., 2002).

Chapitre 3 : Intervenir sur le processus d'émergence d'une communauté de pratique d'étudiants entrepreneurs

Ce chapitre présente la troisième phase d'AS, qui se déroule sur l'année universitaire 2022-2023. Il vise à répondre à la question suivante : Comment intervenir sur les conditions préalables à l'émergence d'une CoP d'étudiants entrepreneurs au sein d'un programme d'EE ?

Les adaptations du DU JE et les dimensions méthodologiques sont présentées dans une première section. Une seconde est consacrée à la présentation des résultats. Ils décrivent l'approche pédagogique retenue, en spécifiant ses évolutions sur l'année. Une phase de maturité du collectif est identifiée à l'issue du premier semestre, caractérisée par l'émergence de mécanismes propres aux CoPs. Ces mécanismes sont appréhendés en fonction des éléments structurants sur lesquels ils reposent. Les résultats sont discutés dans une troisième section. Ils renforcent l'identification des influences de dimensions individuelles, collectives et liées au rôle de l'animateur dans le processus d'émergence et de construction de la CoP, et témoignent des effets des adaptations apportées à la dynamique d'accompagnement.

1. Adaptations du DU JE et précisions méthodologiques

Cette section présente dans un premier temps les adaptations apportées à la maquette pédagogique. Les piliers *Projet* et *Communauté* sont maintenus, mais réorganisés compte tenu des résultats de la précédente phase d'AS. Les précisions méthodologiques sont apportées dans un second temps, en spécifiant les modalités de collecte et de traitement des matériaux.

1.1. Adaptations du DU JE

La précédente phase d'AS a mis en avant la prépondérance de l'engagement et du développement de l'identité entrepreneuriale dans le processus d'émergence d'une CoP d'étudiants entrepreneurs. Cela questionne la dynamique d'accompagnement à retenir dans le cadre de cette nouvelle phase d'AS. La maquette pédagogique est pensée afin d'intervenir sur des aspects individuels puis collectifs, conformément aux éléments constitutifs de la phase de

mise en réseau d'aspirants entrepreneurs. Les 130 heures de formation sont conservées, et sont ventilées dans les piliers *Projet* et *Communauté* en fonction des besoins des étudiants.

1.1.1. Le Pilier Communauté

Le *Pilier Communauté* est remanié conformément aux résultats de la précédente phase d'AS. Les *Sessions Thématiques* et *Événements de Communauté* sont reconduits, tout en adaptant en profondeur leur fonctionnement. Les *Training Session* sont retirées de la maquette, compte tenu de leur proximité perçue avec les *Événements de Communauté*. De même, le *Module Libre* n'est plus proposé, puisque les heures y étant consacrées n'ont pas été mobilisées lors de la précédente phase d'AS.

1.1.1.1. L'adaptation des Sessions Thématiques : le retrait de l'Objectif Commun

La réalisation d'un *Objectif Commun* est retirée de la maquette pédagogique au regard des résultats de la précédente phase d'AS, ce qui conduit à adapter l'objet des *Sessions Thématiques*. L'intention est maintenant d'accompagner les étudiants dans la construction collective d'un agenda d'apprentissage (Wenger, 1998) en ayant recours à une *Roue des Besoins*⁶⁹. Celle-ci est construite en premier lieu à partir des besoins individuels des étudiants. Ces besoins sont en second lieu croisés à l'échelle de la promotion pour faire émerger les thématiques collectives d'apprentissage. Celles-ci sont enfin mobilisées afin de définir les thématiques des cours à dispenser au sein du *Pilier Projet*.

1.1.1.2. L'adaptation des Événements de Communauté : l'intégration d'outils pédagogiques

Les *Événements de Communauté* proposent des espaces d'interaction portant sur les expérimentations étudiantes. Les résultats de la précédente phase d'AS nous invitent à intégrer des outils ou supports pédagogiques intervenant sur la collaboration et l'engagement

⁶⁹ La *Roue des Besoins* cartographie les besoins d'apprentissage des étudiants à l'échelle de la formation (Annexe 18).

entrepreneurial (Ilonen, 2021; L. Pittaway & Cope, 2007). En ce sens, nous indexons aux *Événements de Communauté* un outil pédagogique nommé « *Le Labo des Entrepreneurs* ». Il s'agit d'un jeu de cartes comprenant une centaine de challenges (des pratiques entrepreneuriales) couvrant différentes phases de développement d'un projet. Les étudiants disposent de 5 cartes comportant autant de challenges entrepreneuriaux, qu'ils doivent réaliser dans un temps imparti et en dehors des heures de formation. Ils gagnent des « points d'expérience » pour chacun des challenges effectués. Des présentations orales portant sur la manière dont le challenge a été appréhendé sont réalisées dans le cadre des *Événements de Communauté*. L'Annexe 10 détaille les règles du *Labo des Entrepreneurs*. En parallèle de ces présentations orales, les étudiants rédigent un compte-rendu écrit à l'issue de la réalisation d'un challenge, qu'ils déposent sur le site internet de la formation (Annexe 11). Il s'agit d'un support pédagogique que nous avons développé afin de centraliser et diffuser les connaissances produites par la promotion.

Les challenges du *Labo des Entrepreneurs* sont conçus afin de répondre aux enjeux de la phase de mise en réseau d'aspirants entrepreneurs, en intervenant sur des aspects tant individuels que collectifs. Les challenges ont été définis sur la base de deux axes de travail. En premier lieu, nous avons cherché à identifier et catégoriser les principales pratiques entrepreneuriales que les étudiants portent ou envisagent de porter. Nous avons à ce titre mobilisé les entretiens individuels semi-directifs conduits lors de la précédente phase d'AS, ainsi que les dossiers de candidatures transmis par les étudiants souhaitant intégrer le DU JE et/ou l'incubateur de l'EM Strasbourg⁷⁰. En second lieu, nous avons mobilisé les notions et principes structurants des CoPs afin de définir certains challenges ou règles du jeu (Tableau 21) :

⁷⁰ Des questions relatives aux pratiques entrepreneuriales portées et envisagées étaient explicitement posées dans le cadre des entretiens individuels semi-directifs ainsi que dans le dossier de candidature au Centre Entrepreneurial de l'EM Strasbourg.

Notions et principes clés de la théorie des CoPs	Traduction en challenges ou en règles du jeu
Répertoire partagé	Challenges : Faites une synthèse écrite des éléments partagés durant les Événements de Communauté, en revenant sur les challenges présentés et les retours reçus.
Engagement mutuel	Challenge : Assurez-vous que l'ensemble des entrepreneurs disposent des ressources nécessaires pour réaliser leurs challenges. Au besoin, venez-leur en aide.
Domaine	Règles du jeu : Définissez la <i>Roue des Besoins</i> de la communauté afin de tracer la feuille de route collective de l'année universitaire.
Communauté	Challenge : Sollicitez les entrepreneurs du diplôme afin de lister leurs compétences respectives, et éditez un document accessible à tous sur le sujet.
Pratique, participation	Règles du jeu : Vous devez disposer de 5 cartes en main, à réaliser dans un temps imparti en fonction de leur difficulté.
Réification	Règles du jeu : Produisez un compte-rendu écrit du challenge réalisé en revenant sur son objet, et en présentant la méthode retenue pour le réaliser, les points positifs et les axes d'amélioration, les apports du challenge sur le projet, et les recommandations formulables à l'attention des autres entrepreneurs souhaitant réaliser le challenge (les bonnes pratiques).
Négociation de sens	Règles du jeu : Partagez à l'oral vos expériences liées à la réalisation de vos challenges, et obtenez des retours sur vos mises en pratique.

Tableau 21 - Exemple de traduction des notions et concepts clés de la théorie des CoPs en challenges ou en règles du jeu

À l'issue de ces deux axes de travail (identification des pratiques entrepreneuriales et traduction des principes et notions des CoPs en challenges et règles du jeu), une liste d'environ 150 pratiques est définie (Annexe 12). Ils ont par la suite fait l'objet d'une analyse en termes :

- De temporalité dans la mise en application : l'objectif est d'indexer à chaque pratique un degré de développement spécifique de projet (idée, structuration, confrontation, commercialisation⁷¹). Les pratiques que nous jugeons exclusivement réservées à des projets en phase de commercialisation sont retirées, compte tenu du fait que la plupart des candidats au DU JE soient des entrepreneurs novices (Carbonara et al., 2020) ;
- De niveau de difficulté : l'objectif est d'associer à chaque pratique un nombre de points d'expérience en cohérence avec les degrés perçus de difficulté. À ce titre, les entretiens individuels semi-directifs réalisés lors de la précédente phase d'AS ont permis d'appréhender la manière dont les entrepreneurs perçoivent différentes catégories de pratiques entrepreneuriales, et ainsi y associer un nombre de points d'expérience spécifique ;
- De temps de réalisation : l'objectif est de définir la période maximale de réalisation de chaque pratique en fonction de son degré perçu de difficulté, mais également des actions intermédiaires nécessaires à la réalisation d'un challenge⁷². Ici encore, les entretiens

⁷¹ Nous nous référons ici à la grille de lecture mobilisée par le Centre Entrepreneurial de l'EM Strasbourg mobilisée pour apprécier les degrés de développement des projets (Annexe 4).

⁷² A titre d'exemple, la production d'un marketing mix (qui est l'un des challenges proposés) suppose de la part de l'étudiant qu'il ait défini en amont un positionnement, un cœur de cible, ...

individuels semi-directifs ainsi que les observations participantes de la précédente phase d'AS ont été mobilisés pour y parvenir.

À l'issue de cette analyse en termes de temporalité de mise en application, de niveau de difficulté et de temps de réalisation, une centaine de pratiques sur les 150 initiales sont retenues⁷³. Ces pratiques ont par la suite été traduites en termes de challenges (Tableau 22) :

Pratiques identifiées	Traduction en termes de challenges
Analyser les tendances de marché	« Identifiez les principaux outils qui permettent d'appréhender le macroenvironnement d'un projet entrepreneurial, et mettez-les en application. »
Définir une analyse concurrentielle	« Identifiez l'outil de référence pour l'analyse concurrentielle, et mettez-le en application dans le cadre de votre projet. »
Appréhender les besoins clients	« Rassemblez un groupe de prospects (environ 5 à 10 personnes), et engagez une phase de concertation à propos de votre offre (focus group). »
Renforcer sa présence sur les réseaux sociaux	« Après avoir défini une politique de communication en adéquation avec votre marketing mix, déployez-la en affirmant votre présence sur les réseaux sociaux. »

Tableau 22 - Exemple de traduction des pratiques retenues en challenges

La centaine de pratiques retenue répond à différentes natures (liée à l'analyse de marché, aux interactions entre l'étudiant et l'environnement de son projet, ...) et s'inscrit dans des objectifs spécifiques liés à la mise en réseau d'aspirants entrepreneurs (intervenir sur le développement des projets, favoriser les connexions entre les étudiants, ...). Ces différences dans les natures et objectifs des pratiques conduisent à les répartir en 5 catégories de cartes (Tableau 23) :

⁷³ Certaines ont été fusionnées en un seul challenge, d'autres écartées lorsqu'elles ne servaient pas les enjeux de la phase de mise en réseau d'aspirants entrepreneurs.

Catégorie	Définition	Exemples
Cartes analytiques	Les cartes <i>analytiques</i> invitent les étudiants à structurer leur projet en portant une réflexion en chambre sur ses dimensions structurantes. Les challenges concernent l'analyse du marché.	« Identifiez vos principaux concurrents d'industrie et réalisez un mapping. » « Identifiez les tendances lourdes et signaux faibles de votre industrie. »
Cartes opérationnelles	Les cartes <i>opérationnelles</i> englobent l'ensemble des challenges nécessitant de la part de l'étudiant de dépasser la conception en chambre de son projet, en interagissant avec l'environnement de son projet (prospects, partenaires, ...).	« Allez à l'encontre d'un expert en marketing afin de bénéficier de recommandations stratégiques. » « Réalisez un focus group et collectez les premiers feedbacks vis-à-vis de votre MVP. »
Cartes bonus	Les cartes <i>bonus</i> correspondent à des extensions des cartes <i>opérationnelles</i> . Les pratiques proposées répondent à un niveau de difficulté plus élevé.	« Passez une journée avec un entrepreneur de l'écosystème pour vous imprégner de son approche. » « Identifiez un expert de l'écosystème, et proposez-lui de devenir votre mentor. »
Cartes personnages	Les cartes <i>personnage</i> interviennent sur la collaboration. Elles proposent aux étudiants d'assurer différents rôles, qui peuvent être réalisés durant et en dehors des séances.	« Formulez une recommandation stratégique à l'un des entrepreneurs, en lui proposant un plan d'action précis pour la mettre en application. » « Venez en aide à l'un des entrepreneurs du diplôme en l'aidant à réaliser l'un de ses challenges. »
Black cards	Les <i>black cards</i> s'apparentent à des cartes « chance ». Elles visent à rendre davantage ludique l'utilisation du <i>Labo des Entrepreneurs</i> .	« Multipliez par deux les points d'expérience d'un de vos challenges. » « Échangez vos cartes avec celles d'un autre entrepreneur. »

Tableau 23 - Définition des différentes catégories de challenges du Labo des Entrepreneurs

L'Annexe 13 complète le Tableau 23 en proposant des illustrations des cartes du Labo des Entrepreneurs.

1.1.2. Le Pilier Projet

Le *Pilier Projet* est également réorganisé compte tenu des résultats de la précédente phase d'AS. Seuls les cours de *Business Model & Business Plan* sont reconduits. Les cours de *Business Model Financier* et de *Design Thinking* sont retirés de la maquette afin de capitaliser sur les besoins émergents des étudiants, et ainsi limiter les aspects conçus de l'architecture d'apprentissage (Tummons, 2024; Wenger, 1998). En d'autres termes, nous souhaitons partir des besoins réels pour définir les thèmes des cours à dispenser. Pour y parvenir, des *Ateliers d'Entrepreneurs* sont intégrés. Ils proposent aux étudiants de solliciter eux-mêmes des intervenants afin d'adresser une problématique spécifique (inscrite dans la *Roue des Besoins*), partagée à l'échelle de la formation. Le *Labo des Entrepreneurs* est ici mobilisé pour accompagner les étudiants dans l'identification de problématiques émergentes issues de la

pratique⁷⁴. L'hypothèse est la suivante : en réalisant les challenges proposés, des éléments émergents nécessiteront des éclairages théoriques qui pourront être effectués par le biais du *Pilier Projet*.

Les cours du *Pilier Projet* souhaitent ainsi intervenir sur la transition intention/adoption d'un comportement (Ajzen, 1991; Bird, 1988; Krueger & Carsrud, 1993; Shapero & Sokol, 1982) en supportant l'engagement entrepreneurial (Adam & Fayolle, 2015; Valéau, 2017). Ce pilier pédagogique maintient donc son orientation classique d'EE, articulée autour de la transmission de connaissances (Aboobaker, 2020; Solomon et al., 2002). Il est toutefois attendu que ces transmissions se fassent en cohérence avec les besoins des étudiants⁷⁵ afin de respecter la temporalité nécessaire à l'accumulation d'expérience entrepreneuriale (Bell & Bell, 2020).

1.1.3. Présentation de la nouvelle maquette pédagogique

Le Tableau 24 présente la maquette pédagogique retenue pour cette troisième phase d'AS.

Pilier pédagogique	Séance / cours	Descriptif	Volume horaire
Pilier Communauté	Sessions Thématiques	Les <i>Sessions Thématiques</i> proposent aux étudiants de définir la feuille de route de l'année universitaire. Celle-ci est construite sur la base de l'identification des besoins d'apprentissage individuels et collectifs, cartographiés au sein d'une <i>Roue des Besoins</i> .	130
	Événements de Communauté	Les <i>Événements de Communauté</i> offrent des espaces d'échange afin que les étudiants interagissent à propos de leurs pratiques entrepreneuriales. Les éléments issus du <i>Labo des Entrepreneurs</i> sont notamment présentés dans le cadre de ces séances.	
Pilier Projet	Business Model & Business Plan	Les cours de <i>Business Model & Business Plan</i> visent à apporter un soutien aux entrepreneurs, en activant la transmission de connaissances en fonction des problématiques rencontrées.	
	Ateliers d'Entrepreneurs	Les <i>Ateliers d'Entrepreneurs</i> visent à créer des liens entre les étudiants et des entrepreneurs confirmés. Les porteurs de projet du diplôme identifient et sollicitent des acteurs de l'écosystème afin qu'ils assurent des ateliers répondant à un besoin partagé à l'échelle de la formation. La <i>Roue des Besoins</i> définie lors des <i>Sessions Thématiques</i> et à ce titre mobilisée.	

Tableau 24 - Maquette pédagogique retenue pour la troisième phase d'AS

⁷⁴ Les étudiants ont rencontré de nombreuses difficultés à identifier des problématiques émergentes lors de la précédente phase d'AS. Le Labo des Entrepreneurs souhaite contourner cette difficulté.

⁷⁵ Issus de leurs expérimentations actives supportées par le *Labo des Entrepreneurs* et réifiés au sein de la *Roue des Besoins*.

1.1.4. Recrutement de la nouvelle promotion

L'appel à projets est ouvert du 2 juin au 28 septembre 2022, pour une rentrée programmée le 7 octobre 2022. La promotion 2022-2023 du DU JE compte 23 entrepreneurs (Tableau 25). L'Annexe 14 reprend en détail le processus de recrutement.

Projet		Entrepreneur		
Domaine du projet	Degré de dév. du projet ⁷⁶	Niveau d'étude	Âge	Programme d'étude
Société de maîtrise d'œuvre et maîtrise d'ouvrage (<i>équipe de 2 étudiants</i>)	Structuration	Bac + 5	23 ans	Master Universitaire
		Bac + 5	23 ans	Master Universitaire
Logiciel de visualisation 3D pour agence immobilière	Structuration	Bac + 4	22 ans	Programme Grande École
Développement d'une gamme d'alimentation sans gluten	Structuration	Bac + 5	23 ans	Master Universitaire
Compote de fruits aux vertus médicinales	Confrontation	Bac + 5	23 ans	Master Universitaire
Marque de vêtement (<i>équipe de 6 étudiants, dont 2 inscrits au DU JE</i>)	Structuration	Bac + 3	21 ans	Bachelor Affaires Internationales
		Bac + 3	21 ans	Bachelor Affaires Internationales
Service de promotion pour bars et restaurants (<i>équipe de 6 étudiants, dont 4 inscrits au DU JE</i>)	Structuration	Bac + 2	20 ans	Bachelor Affaires Internationales
		Bac + 2	20 ans	Bachelor Affaires Internationales
		Bac + 2	20 ans	Bachelor Affaires Internationales
		Bac + 2	20 ans	Bachelor Affaires Internationales
Marque de vêtement pour gamers (<i>équipe de 2 étudiants</i>)	Confrontation	Bac + 3	21 ans	Bachelor Affaires Internationales
		Bac + 3	21 ans	Bachelor Affaires Internationales
Logiciel basé sur l'IA pour la recommandation de sneakers	Structuration	Bac + 3	21 ans	Bachelor Affaires Internationales
Plateforme de voyage destinée à la communauté LGBT+	Structuration	Bac + 5	23 ans	Programme Grande École
Prestation d'entretien et nettoyage en B2B	Confrontation	Bac + 4	22 ans	Programme Grande École
Plateforme de revente de sneakers	Commercialisation	Bac + 1	18 ans	Bachelor Affaires Internationales
Service de consigne de bouteille	Idée	Bac + 4	22 ans	Programme Grande École
Compléments alimentaires et cosmétiques	Idée	Bac + 4	22 ans	Master Universitaire
Application de recette de cuisine	Structuration	Bac + 1	18 ans	Bachelor Affaires Internationales
Recette de cocktails	Structuration	Bac + 1	18 ans	Bachelor Affaires Internationales
Marque de vêtement pour enfants	Prototypage	Bac + 5	23 ans	Master Universitaire
Création d'un club autour des cryptomonnaies (<i>équipe de 4 étudiants, dont 1 inscrit au DU JE</i>)	Idée	Bac + 2	20 ans	Bachelor Affaires Internationales

Tableau 25 - Présentation des projets intégrant la seconde promotion du DU JE

⁷⁶ La grille de lecture mobilisée pour apprécier les degrés de développement de projet est présentée en Annexe 4.

1.2. Précisions méthodologiques

Cette section présente les adaptations méthodologiques de cette 3^{ème} phase d'AS. Les modalités de collecte de matériaux, articulées autour d'observations participantes et directes, d'entretiens individuels semi-directifs, d'entretiens exploratoires et de données textuelles sont présentées. Enfin, le processus de traitement de matériaux est exprimé.

1.2.1. Modalités de collecte des matériaux

Le processus de collecte de matériaux est conduit autour de trois axes de recherche⁷⁷. En premier lieu, nous souhaitons appréhender les éléments constitutifs de la démarche entrepreneuriale des étudiants (pratiques retenues, phases de développement de projet, ...). En second lieu, nous nous concentrons sur les aspects collectifs. L'intention est d'identifier les grandes étapes qui structurent l'évolution de la promotion, les jeux d'interactions et d'échanges développés, ou encore les trajectoires individuelles au sein du collectif. Enfin, nous portons une attention particulière aux éléments liés à notre rôle d'enseignant/animateur. L'objectif est de relever les adaptations de notre posture d'accompagnement en fonction des dimensions individuelles et collectives, et d'étudier les effets de ses adaptations sur le processus d'émergence d'une CoP.

La collecte de matériaux débute par le processus de candidature réalisé par 46 étudiants ayant témoigné un intérêt pour le DU JE (19 candidats au diplôme, 27 sans choix définitif entre le diplôme et l'incubateur de l'école⁷⁸ - Annexe 14). Au total, près de 190 pages de dossier de candidature sont exploitées, et complétées d'environ 15 heures d'entretien individuel de motivation.

Les observations participantes constituent la source de collecte de matériaux la plus dense. Elles sont réalisées dans le cadre des heures d'enseignement pour un volume total de 104 heures. Nous intervenons à ce titre sur l'ensemble des séances du *Pilier Communauté (Sessions*

⁷⁷ Ces trois axes sont définis conformément à la précédente phase d'AS. Celle-ci a mis en lumière l'interconnexion des variables individuelles, collectives et liées au rôle de l'enseignant/animateur dans le processus d'émergence d'une CoP d'étudiants entrepreneurs.

⁷⁸ Le processus de recrutement du DU JE est conduit pour l'ensemble des phases d'AS conjointement avec l'incubateur de l'EM Strasbourg, « La Ruche à Projet ».

Thématiques et Événements de communauté). Nous assurons également le cours de *Business Model & Business Plan* du *Pilier Projet*. Une prise de note est réalisée durant ces observations participantes, en premier lieu sur un format papier. Les faits marquants sont, dans un second temps, transcrits dans un journal de bord numérique (Annexe 15).

Les éléments recensés dans le cadre des observations participantes sont par la suite approfondis par le biais d'une série d'entretiens semi-directifs réalisée avec les 23 entrepreneurs à l'issue du premier semestre. Ces entretiens durent en moyenne 1h10 et sont administrés *via* le logiciel Zoom. Ils font l'objet d'un enregistrement audio et vidéo, et sont intégralement transcrits à l'aide du logiciel Word et HappyScribe pour un volume d'environ 225 pages.

Les entretiens individuels semi-directifs sont complétés d'entretiens exploratoires. Ces derniers sont conduits tout au long de l'année, et se sont articulés autour des principales dimensions de recherche identifiées et affinées par le biais des observations participantes. Les entretiens exploratoires sont effectués avec les entrepreneurs du diplôme, à l'issue des séances ou dans le cadre de rendez-vous programmés (telles que des séances individuelles d'accompagnement).

Les observations directes constituent le quatrième mode de collecte de matériaux. Ces dernières sont réalisées dans le cadre d'une participation à une dizaine d'heures de formation dispensées par les autres intervenants du DU JE assurant les *Ateliers d'Entrepreneurs*. Les observations directes permettent notamment d'étudier la manière dont le collectif fonctionne face à un autre intervenant.

Enfin, des documents et artefacts produits par les étudiants sont collectés. Ils proviennent notamment des mails envoyés, des échanges que les étudiants entretiennent sur le groupe WhatsApp de leur promotion, des documents liés à l'état d'avancement des projets, ... Ces productions tracent notamment les questionnements, besoins, ou encore degrés de développement des projets.

En synthèse, les modes de collecte de données de cette troisième phase d'AS sont les suivants (Tableau 26) :

Méthode de collecte des données	Caractéristiques	Support de collecte des données	Volume horaire approximatif
Observations participantes	Heures dispensées dans le cadre du cours du Pilier Projet ⁷⁹ .	Prises de note papier. Transcription des faits marquants dans un journal de bord numérique.	94 heures ⁸⁰ .
	Heures dispensées dans le cadre des séances de <i>Sessions Thématiques</i> (Pilier Communauté).		
	Heures dispensées dans le cadre des séances d' <i>Événements de Communauté</i> (Pilier Communauté).		
	Heures dispensées dans le cadre des séances de « <i>Co-Développement</i> » (Pilier Communauté).		
Observations directes	Participation à certaines séances du DU JE dispensées par d'autres intervenants.		10 heures.
Entretiens individuels semi-directifs	Entretiens individuels semi-directifs de mi-parcours réalisés avec les étudiants du DU JE.	Entretiens réalisés <i>via</i> le logiciel Zoom. Enregistrement audio et vidéo. Prise de note parallèle durant l'entretien.	23 entretiens.
Entretiens exploratoires	Entretiens individuels semi-directifs réalisés avec les candidats au DU JE.	Entretiens réalisés en présentiel ou distanciel, avec prise de note.	≈ 13 heures.
	Entretiens individuels de suivi réalisés avec les étudiants du DU JE.	Entretiens réalisés en présentiel et distanciel. Prises de note papier. Transcription des faits marquants dans un journal de bord numérique.	≈ 20 heures.
Documents et artefacts	Prises de contact étudiantes pour le suivi des projets, notamment par mail.	Productions écrites.	• 46 dossiers de candidatures • ≈ centaine de mails • ≈ 160 comptes-rendus de challenges • 17 business plans •
	Productions écrites visant le suivi des projets (documents liés à l'état d'avancement des projets, dossiers de candidature, ...)		

Tableau 26 - Modalités de collecte des matériaux de la troisième phase d'AS

⁷⁹ Les thématiques effectivement traitées dans le cadre des heures de cours du Pilier Projet sont détaillées dans la section traitant des résultats de cette troisième phase d'AS.

⁸⁰ Les heures d'observations participantes sont ventilées indépendamment des intitulés de cours et séances initialement programmés dans la maquette pédagogique. Ces éléments sont précisés dans la section traitant des résultats de cette troisième phase d'AS.

1.2.2. Modalités de traitement des matériaux

Les matériaux sont traités conformément aux composantes du modèle de Miles & Huberman (2003) : condensation, présentation, élaboration et vérification des conclusions.

Les matériaux collectés sont *condensés* sur la base des éléments identifiés lors de la précédente phase d'AS. Les données retenues pour analyse sont donc en lien avec les dimensions individuelles, collectives et liées au rôle de l'animateur qui interviennent dans le processus d'émergence d'une CoP d'étudiants entrepreneurs. L'intention est, en mobilisant ces données, d'étudier les effets des adaptations du processus pédagogique sur l'émergence d'une telle communauté au sein du DU JE.

Les données sont *présentées* par le biais d'un codage (Miles et al., 2013) afin de rassembler et d'organiser les informations retenues lors de la condensation des données (Huberman & Miles, 1994). Le processus suivi (thématiques de premier ordre⁸¹, catégories de second ordre et dimensions agrégées) s'inscrit dans les recommandations de Gioia et al., (2013) pour établir la structure de données mobilisée pour l'analyse du matériau (Tableau 27).

La structure de données permet *l'élaboration et la vérification de conclusions*, qui interviennent tout au long du processus d'analyse des matériaux de la démarche d'AS (Miles & Huberman, 2003).

⁸¹ Les thématiques de premier ordre sont définies en s'appuyant sur le logiciel NVivo (Annexe 16).

Thématiques de premier ordre	Catégories de second ordre	Dimensions agrégées
Dynamique du groupe	Répartition des membres	Dynamique communautaire
Identification		
Deux groupes distincts		
Membres actifs		
Moteurs du groupe		
Membres non actifs		
Liens entre étudiants		
Hétérogénéité des membres		
Échanges et sollicitations		
Apports perçus des échanges	Interaction, négociations de sens	
Cadre propice aux interactions		
Liens interactions/pratique		
Prédispositions pour interagir		
Crédibilité		
Liens avec les formations principales	DU JE	Structure et approche pédagogique
Cours de BM/BP	Approche classique d’EE	
Ateliers d’Entrepreneurs		
Apprentissages liés à la transmission		
Événements de Communauté	Approche constructiviste d’EE	
Sessions Thématiques		
Roue des Besoins		
Apprentissage en situation réelle (Labo des Entrepreneurs)	Gamification	
Accompagnement dans la pratique (Labo des Entrepreneurs)		
Contraintes positives (Labo des Entrepreneurs)		
Effet boule de neige (Labo des Entrepreneurs)		
Liens avec les projets (Labo des Entrepreneurs)		
Priorisation/sélection des cartes (Labo des Entrepreneurs)		
Site internet		
Degré de développement du projet		Positionnement dans le processus entrepreneurial
Freins au développement du projet		
Auto-perception		
Pratiques réalisées	Engagement et planification	
Pratiques envisagées		

Tableau 27 - Structure de données mobilisée pour l'analyse du matériau

2. Résultats

Les résultats sont structurés en 3 parties. La première présente l'approche pédagogique retenue sur l'année au sein du *Pilier Communauté* et du *Pilier Projet*. Les évolutions que connaissent les séances de ces deux piliers pédagogiques en termes de fonctionnement permettent la prise de maturité du collectif, analysée dans une seconde partie. Notre posture d'accompagnement et ses évolutions entre le premier et le second semestre sont à ce titre étudiées. Dans ce même axe, les influences du Labo des Entrepreneurs sur la prise de maturité du collectif sont appréhendées.

Une dernière partie conclut le processus d'accompagnement en mentionnant les évolutions en termes de degré de développement des projets.

2.1. Le Pilier Communauté : capitaliser sur les dimensions émergentes des projets

Le *Pilier Communauté* capitalise sur les aspects émergents de la démarche entrepreneuriale, et notamment sur les besoins d'apprentissage des étudiants. Ceux-ci sont définis lors des *Sessions Thématiques*, qui conduisent à cartographier à l'échelle de la promotion un ensemble de thèmes entrepreneuriaux à appréhender durant l'année. Les dimensions émergentes au développement des projets sont également partagées lors des *Événements de Communauté*. Ces séances créent un espace d'interaction à propos des pratiques entrepreneuriales des étudiants, qui reposent dans un premier temps sur l'utilisation du Labo des Entrepreneurs. Les étudiants s'affranchissent dans un second temps du jeu de cartes, en développant leur projet en totale autonomie.

2.1.1. Les Sessions Thématiques pour cartographier les besoins d'apprentissage à l'échelle du diplôme

Les *Sessions Thématiques* sont dispensées les 10 et 12 octobre 2022. Il s'agit des premiers contacts entre les étudiants, qui témoignent d'un groupe hétérogène en termes de nature de projets portés, de degrés d'expérience, ou encore de zones de compétences : « [le groupe est] *hyper hétérogène, les projets sont super variés. Nous on a fait une école d'ingé, les autres sont tous de l'EM [...]. Il y en a qui viennent d'arriver en étude sup, d'autres qui sont en licence, et nous on a déjà un Master avec un peu d'expérience pro* » ENT-08.

La première *Session Thématique* porte dans un premier temps sur une réflexion individuelle quant aux objectifs, besoins et attentes de chacun⁸². Les éléments partagés sont dans l'ensemble généralistes, ce qui rappelle que les projets se situent dans les premières phases de développement (Annexe 17). Dans un second temps, les étudiants se répartissent librement en 4 groupes d'environ 6 porteurs de projet afin de mettre en commun leurs réflexions

⁸² Nous proposons aux étudiants 4 questions pour baliser cet exercice : pourquoi l'entrepreneuriat ? Quelles sont mes problématiques ? Quelles sont mes attentes vis-à-vis de la formation ? Quelles sont mes attentes vis-à-vis du collectif ?

individuelles. Cet exercice semble instaurer une dynamique de groupe : *« ça a créé une dynamique de groupe parce qu'on a pu en apprendre plus sur les autres »* ENT-01. Cette approche d'abord individuelle puis collective a également officialisé le lancement de l'accompagnement : *« l'intérêt était là pour lancer les projets, et lancer le DU. Ça nous a mis dans le mood entrepreneur »* ENT-08. ; *« ça m'a fait me dire que maintenant ça devenait concret parce que j'ai pu lister mes besoins et mes attentes »* ENT-06.

La seconde séance porte sur la définition de la *Roue des Besoins* en repartant des éléments préalablement produits. Les étudiants définissent 40 problématiques entrepreneuriales qu'ils souhaitent traiter durant l'année⁸³. Celles-ci témoignent de projections dans le processus entrepreneurial : il s'agit d'éléments jugés nécessaires pour développer un projet dans les meilleures conditions (Annexe 18). Bien que le groupe soit hétérogène en termes de projet, d'expérience et de zones de compétences, les besoins et attentes exprimés sont relativement homogènes : *« je me suis rendu compte que les thématiques dans lesquelles j'avais des soucis, ben c'est la même chose pour les autres »* ENT-03. Les étudiants savent que la *Roue des Besoins* sera mobilisée afin de définir les thèmes des cours du *Pilier Projet*. Dans cette perspective, il est collectivement convenu que cette cartographie fera l'objet de révisions au fil de l'engagement entrepreneurial : *« [les besoins] évoluent aussi au fil du temps, donc ça serait bien de faire évoluer la roue. Parce que plus tu avances, plus tu as des problématiques qui apparaissent. Donc on pourrait le faire tous les 2 mois par exemple pour voir quels sont les besoins »* ENT-11.

La suite du processus pédagogique est rythmée par les *Événements de Communauté*, après que les étudiants aient pioché leurs 5 premières cartes du *Labo des Entrepreneurs*.

⁸³ Ces problématiques sont définies à l'aide d'un *mindmap* projeté dans la salle.

2.1.2. Les Événements de Communauté pour créer un espace d'interaction autour des pratiques entrepreneuriales individuelles

Les *Événements de Communauté* invitent les étudiants à interagir à propos de leurs pratiques entrepreneuriales. Lors du premier semestre, les présentations émanent principalement du *Labo des Entrepreneurs*. Les étudiants mobilisent en effet le jeu de cartes pour structurer le développement de leur projet. Au second semestre, ils mobilisent les *Événements de Communauté* afin de présenter des pratiques indépendantes à cet outil pédagogique. Le degré de présence du *Labo des Entrepreneurs* dans le processus pédagogique est ainsi revu à la baisse.

2.1.2.1. Les Événements de Communauté du premier semestre

Le premier *Événement de Communauté* est fixé le 2 novembre 2022, soit 3 semaines environ après la rentrée universitaire. Les présentations réalisées, tant en termes de contenu (confusion dans les outils mobilisés, ...) que de format (approche scolaire, ...), rappellent que les projets se positionnent dans une phase émergente du processus entrepreneurial. L'exercice est toutefois consciencieusement réalisé, bien que les étudiants réalisent davantage les présentations à notre attention qu'à celle de la promotion. En effet, ils cherchent d'une part à montrer qu'ils se conforment à la contrainte pédagogique exercée par le *Labo des Entrepreneurs*, et d'autre part à obtenir des éclairages théoriques à propos des éléments présentés. Dans ce contexte, nous participons activement à l'animation et aux échanges de ces séances.

Durant les quatre *Événements de Communauté* de ce premier semestre, la plupart des éléments partagés sont directement issus du jeu de cartes. Le *Labo des Entrepreneurs* occupe ainsi une part importante dans le développement des projets : « j'ai l'impression de jouer ma vie avec le jeu de cartes, j'ai l'impression que je joue au Monopoly » OBS-PART 1 ; « c'est hyper attractif, même quand on en parle à d'autres gens ils disent que c'est une idée de génie » ENT-11. Certains étudiants sont en attente de piocher des cartes pour se mettre en action : « l'étude de marché je l'ai pas encore faite, pour le moment les cartes que j'ai elles concernent plutôt le marketing » OBS-PART. Cette forte présence du *Labo des Entrepreneurs* supporte par ailleurs les interactions au sein des séances. Les étudiants s'engagent dans des challenges similaires (parmi la centaine de cartes disponibles dans le jeu) et dans une même périodicité, ce qui permet de confronter leur approche avec celle des autres : « la carte sur le mapping je pense qu'on l'a

tous faite, du coup on a pas mal de retours sur la manière de faire des autres » ENT-01. Les interactions se limitent toutefois à un partage d'opinion : « il n'y a pas de confrontation. Il n'y a que des gens qui donnent leur avis. Même si c'est déjà enrichissant, ça manque de confrontation » ENT-20.

À l'issue du premier semestre, 117 challenges sont réalisés. Le cumul de points d'expérience par étudiants pour le premier semestre est présenté en Annexe 19.

2.1.2.2. Les Événements de Communauté du second semestre

Le fonctionnement des *Événements de Communauté* du second semestre diffère sur plusieurs points.

En premier lieu, les éléments partagés par les étudiants proviennent en partie du *Labo des Entrepreneurs* (122 challenges réalisés⁸⁴), mais sont également complétés de leurs pratiques personnelles. Un engagement entrepreneurial grandissant et davantage autonome⁸⁵ est en ce sens relevé. Ce contexte nous invite à adoucir les règles associées au jeu de cartes. Nous ne suivons plus le respect de la temporalité de réalisation des challenges⁸⁶, et le jeu est mis à disposition des étudiants⁸⁷. Il n'y a donc plus de contrainte pédagogique associée au *Labo des Entrepreneurs* à compter du second semestre. Pour autant, les présentations lors des *Événements de Communauté* ne désemploient pas. Un changement de posture est relevé : les étudiants présentent leurs pratiques dans l'objectif d'obtenir des retours de la part des autres étudiants, et plus uniquement de l'enseignant. On remarque également une connaissance affinée des zones de compétences de chacun. Les étudiants savent qui solliciter dans la promotion pour obtenir des retours vis-à-vis d'une pratique spécifique : « *quand je présente un truc je le sélectionne vraiment, et en fonction de ce que je présente j'essaie d'avoir des retours de telles ou telles personnes parce que je sais qu'elles l'ont mis en place dans leur projet* » ENT-04.

⁸⁴ L'Annexe 20 présente les points d'expérience cumulés par les étudiants au second semestre.

⁸⁵ Les étudiants s'engagent dans la pratique sans avoir nécessairement besoin du *Labo des Entrepreneurs*.

⁸⁶ Le nombre de sabliers présents sur chaque carte.

⁸⁷ Les étudiants reçoivent par mail la version numérique afin qu'ils sélectionnent eux-mêmes les challenges qu'ils souhaitent réaliser. Une vingtaine de challenges est ajoutée afin de répondre au degré de maturité grandissant des projets.

En second lieu, les porteurs de projet prennent la main sur l'animation des *Événements de Communauté*. Chacun témoigne en début de séance des contenus qu'il souhaite partager. Les étudiants priorisent alors ces contenus en fonction des degrés d'importance et d'urgence⁸⁸. Ils gagnent donc en autonomie dans l'animation des séances, si bien que ne nous savons pas à l'avance les thématiques qui y seront abordées. Nous nous plaçons au cœur de la salle avec eux. En étant physiquement intégrés dans le collectif, les échanges que nous entretenons avec les entrepreneurs sont davantage spontanés et informels. Lorsqu'ils nous sollicitent, leur objectif est de discuter d'un point spécifique lié à leur présentation. L'intention n'est plus d'obtenir systématiquement une validation de notre part quant aux contenus échangés. Il n'y a donc plus d'attente en termes d'éclairages théoriques, ce qui limite grandement les sollicitations des étudiants à notre égard.

2.2. Le *Pilier Projet* : assurer une transmission de connaissances pour supporter l'engagement entrepreneurial

Le *Pilier Projet* dispense des apports théoriques⁸⁹ lors des cours de *Business Model & Business Plan* et des *Ateliers d'Entrepreneurs* afin d'intervenir sur l'engagement entrepreneurial. Les ressources transmises répondent à la fonction de baliser le processus entrepreneurial : « *j'ai besoin d'une trame, je pense que tous les projets qui avancent bien ont un plan, ils savent vers où ils vont aller [...]. Quand on va dans les cours, c'est là qu'on a cette trame, et ça nous oriente vers les prochaines choses à faire* » ENT-04.

⁸⁸ Une priorisation est réalisée compte tenu du fait qu'une séance de 2 heures ne permette pas à l'ensemble des étudiants de présenter leurs pratiques.

⁸⁹ Les thèmes adressés par ces cours sont définis en s'appuyant sur la *Roue des Besoins*.

2.2.1. Les cours de Business Model & Business Plan pour baliser le processus entrepreneurial

Les étudiants mettent en avant le caractère concret des éléments partagés lors des cours de *Business Model & Business Plan* : « *le canvas, je le connaissais, mais d'un point de vue scolaire, et c'était pas assez concret. Alors que là en trois tirets on a exactement ce qu'il faut* » ENT-03. Les interactions qui rythment ces cours renforcent la compréhension des outils et concepts transmis : « *c'était théorique c'est sûr, mais il y avait tellement d'échanges avec les autres qui expliquaient comment ils avaient fait [les outils] que c'était top* » ENT-14. Au-delà de poser des questions sur le contenu partagé, certains étudiants les complètent. Leurs connaissances (notamment liées aux spécialisations de leur formation principale) offrent des apports significatifs au cours, et créent une dynamique participative. : « *ENT-17 et 20, sans eux il n'y aurait pas les mêmes apports, parce que ça vous permet de vous lancer la balle entre vous. C'est vous qui animez, mais c'est eux aussi parce qu'ils participent beaucoup* » ENT-01.

Les cours de *Business Model & Business Plan* sont dispensés jusqu'en décembre 2022. Ils sont rapidement complétés par les *Ateliers d'Entrepreneurs*.

2.2.2. Les Ateliers d'Entrepreneurs pour répondre aux besoins émergents des étudiants

Les *Ateliers d'Entrepreneurs* proposent aux étudiants de solliciter un intervenant externe pour adresser un thème identifié dans la *Roue des Besoins*. Les étudiants sont donc, à la différence des cours de *Business Model & Business Plan*, actifs dans la définition des contenus faisant l'objet d'une transmission.

Les intervenants qui assurent ces séances sont dans l'ensemble des entrepreneurs. Ils sont identifiés par les étudiants sur la base d'une expertise développée, pouvant être liée à leur domaine d'activité ou aux pratiques spécifiques retenues dans le développement de leur entreprise. Sur l'ensemble de l'année, 5 *Ateliers d'Entrepreneurs* sont réalisés sur des thématiques variées (Tableau 28) :

Date	Thématique	Étudiant(s) à l'initiative de l'atelier
25/11/22	Création de sites internet, SEO/SEA	ENT-20
05/12/22	Marketing digital	ENT-17
27/01/23	Expertise comptable	ENT-01
07/03/23	Rédaction de dossiers d'appel à projets	ENT-04
19/04/23	Droit des affaires	ENT-08, 10

Tableau 28 - Thématiques des Ateliers d'Entrepreneurs réalisés sur l'année

Ces 5 Ateliers d'Entrepreneurs ne sont pas accueillis de la même manière par les étudiants. Ces derniers relèvent 2 principaux facteurs qui conditionnent les effets de ces séances.

2.2.2.1. Le format retenu : une mise en tension des démarches ascendantes et descendantes

Le format retenu par les intervenants constitue le premier facteur influençant le fonctionnement d'un Atelier d'Entrepreneur.

L'intervenant de l'atelier du 25/11/22 portant sur la création de sites internet conduit sa séance dans une approche descendante⁹⁰. Elle est construite autour d'une présentation globale de son parcours et du métier de développeur. La séance se poursuit avec une présentation des principaux outils permettant de créer un site internet (Wix, WordPress, ...). Les éléments partagés ne semblent pas suffisamment applicables aux projets. La nature des informations (génériques, liées au métier de développeur, sans lien réel avec les projets portés) et le format de l'intervention (approche transmissive, peu de place aux interactions) créent une frontière entre l'intervenant et les étudiants. Ces derniers soulignent que l'intervention était « *un peu théorique* » ENT-09, et mettent en cause le fait que les interactions n'aient pu se produire pendant que l'intervenant présentait les outils : « *j'avais l'impression de retourner en cours, comme dans mon Master. C'était un peu le retour à la réalité de ce qu'est l'enseignement* » OBS-PART.

La séance du 05/12/22 portant sur le marketing digital se positionne à l'opposé du format retenu lors du premier Atelier d'Entrepreneur. Durant cette séance, de nombreuses questions interviennent, ayant l'avantage de créer un rythme soutenu. Les éléments présentés sont issus

⁹⁰ Bien que le *Pilier Projet* soit articulé autour d'approches transmissives d'EE, il est attendu que les contenus servent de base d'échange entre l'intervenant et les étudiants. Dans le cadre de cet atelier du 25/11/22, l'approche retenue est strictement descendante, ne laissant pas de place aux interactions.

de l'expérience des intervenantes. Les étudiants valorisent ainsi le caractère concret des échanges : « *elles ont expliqué concrètement, et c'est important pour nous de savoir vraiment comment ça se passe, comment c'est possible* » ENT-14 ; : « *on voit concrètement un projet entrepreneurial qui a réussi, et on se dit que nous aussi on peut réussir, c'est motivant* » ENT-09.

Les porteurs de projet mettent ainsi en tension les démarches ascendantes et descendantes. On retrouve dans cette distinction l'importance accordée aux interactions durant les séances, qui s'intensifie au fil de l'accompagnement. Les étudiants ont en effet évolué plusieurs semaines dans un contexte pédagogique largement orienté vers des aspects ascendants. Les habitudes d'apprentissage construites au sein du DU JE se confrontent alors au format descendant retenu chez certains intervenants des *Ateliers d'Entrepreneurs*.

2.2.2.2. La temporalité retenue : trouver une cohérence entre la thématique appréhendée et les degrés de maturité des projets

Le second facteur influençant le fonctionnement d'un *Atelier d'Entrepreneur* concerne la cohérence entre la thématique appréhendée et les degrés de développement des projets. Ces degrés évoluent d'une manière hétérogène⁹¹, induisant des besoins divergents à compter du second semestre. Ce contexte conduit à dispenser des *Ateliers d'Entrepreneurs* dont la thématique ne concerne pas l'ensemble des étudiants, comme lors de la séance du 19/04/23 portant sur le droit des affaires. Les ENT-04, 09, 13 et 14 sont particulièrement actifs lors de cet atelier, puisqu'ils sont en instance de création de leur entreprise⁹². À l'inverse, certains étudiants soulignent que cette thématique est trop éloignée du degré actuel de développement de leur projet : « *j'ai déjà du mal à savoir si je vais me lancer ou non, donc c'est vrai que l'atelier sur la compta c'était un peu tôt pour moi* » OBS-PART.

⁹¹ Cela s'explique notamment par la nature des projets. Certains peuvent être rapidement déployés sur le marché lorsque d'autres nécessitent des phases de conception plus importantes.

⁹² Certains de ces entrepreneurs évoluent d'ores et déjà en coopérative, mais envisagent de créer leur propre structure juridique.

2.2.2.3. Les suites données aux Ateliers d'Entrepreneurs

Le format retenu ainsi que le degré de cohérence entre la thématique et les besoins des projets déterminent le fonctionnement de l'Atelier d'Entrepreneur, mais également les suites qui y sont données. Lorsque les ateliers répondent à une approche ascendante et que la thématique s'inscrit en cohérence avec les degrés de développement des projets, une proximité entre les intervenants et les étudiants est relevée : « *c'est des gens qui sont jeunes comme nous, qui se lancent et qui sont passés par là où on est donc on arrive à s'identifier facilement* » ENT-10. Les porteurs de projet identifient par ce biais des experts pouvant éclairer certaines situations entrepreneuriales. Dans ce contexte, plusieurs intervenants sont sollicités à l'issue des ateliers⁹³, conduisant parfois à des suites commerciales. Les ENT-13 et 14 travaillent en effet avec le cabinet d'avocat de l'intervenant sur le droit des affaires pour la rédaction des statuts juridiques de leur future entreprise.

2.2.3. Les Ateliers d'Entrepreneurs assurés par les étudiants

Certains étudiants assurent eux-mêmes des Ateliers d'Entrepreneurs à compter du second semestre. L'intention est de partager une zone d'expertise ou une situation d'apprentissage, toujours en fonction des besoins de la promotion : « *vu qu'on est dans une phase où on est dans les études de marché et que c'est mon domaine, si je peux les aider, je les aide avec plaisir. Donc, je peux monter des ateliers autour de leurs problématiques* » ENT-20. Quatre ateliers sont réalisés par les étudiants (Tableau 29), soit parce que nous leur proposons⁹⁴, soit sous leur propre initiative.

Date	Thématique	Étudiant(s) assurant l'atelier
07/02/23	Marketing mix	ENT-17, 20
08/02/23	Plan de communication	ENT-17, 20
14/02/23	Utilisation des réseaux sociaux dans une démarche de promotion de l'entreprise	ENT-22
03/02/23	Pitch projet	ENT-13, 14

Tableau 29 - Thématiques des Ateliers d'Entrepreneurs assurés par les étudiants

⁹³ Ces prises de contact ont été réalisées avec les intervenants de la séance sur le marketing digital, la rédaction d'appel à projet et le droit des affaires.

⁹⁴ Nous portons une attention particulière aux zones de compétences développées par les étudiants à compter du second semestre. Ce point est davantage développé dans la section portant sur notre posture d'accompagner et ses évolutions.

Le fonctionnement de ces *Ateliers d'Entrepreneurs* met en avant l'engagement des étudiants au profit du collectif. Un temps important est accordé à la conception de ces séances, ce qui est valorisé par les autres membres de la promotion : « *ils ont quand même proposé de faire [l'atelier] plusieurs fois pour adapter les sujets aux problématiques des autres étudiants. Alors qu'ils n'étaient pas du tout obligés de le faire, en plus on est en période d'examen. Je ne pense pas qu'ils aient que ça à faire [...], mais forcément ça porte de fou le groupe* » ENT-04.

En termes de contenu, le fait que les étudiants-intervenants partagent leurs expériences supporte le bon fonctionnement des *Ateliers d'Entrepreneurs*. Les éléments présentés ont en effet pour la plupart été mis en application au préalable : « *comme il avait déjà beaucoup testé les réseaux et qu'il nous expliquait comment ça fonctionnait, j'ai trouvé ça intéressant parce que ça allait un peu plus loin qu'une simple présentation [...]. Il nous a bien expliqué comment ça fonctionnait, ce qu'il retire de toutes ses expériences* » ENT-02. Dans ce contexte, une forme d'expertise est accordée à ces étudiants-intervenants : « *ENT-22 il a une certaine expertise en marketing digital. Et la présentation qu'il avait faite le montrait bien, quand il a montré qu'il connaissait les algorithmes des différents réseaux sociaux* » ENT-04.

En parallèle de ces ateliers dispensés à l'ensemble de la formation, les porteurs de projet se retrouvent en dehors du DU JE pour adresser des problématiques. Il s'agit d'éléments spécifiques qui ne concernent pas nécessairement l'ensemble de la promotion, pour lesquels l'un des membres dispose de compétences : « *la dernière fois j'étais juste avec ENT-17, 20 et 14. ENT-20 nous avait expliqué tout un processus avec le prix psychologique, c'était top* ». Les étudiants nous sollicitent parfois afin de définir si les thèmes qu'ils souhaitent traiter doivent faire l'objet d'un *Atelier d'Entrepreneur* ou d'un échange en comité restreint. En fonction du degré de généralisation du thème en question, nous les orientons vers l'un ou l'autre format.

2.3. Synthèse de l'approche pédagogique retenue et de son évolution sur l'année universitaire

Les deux premières sections ont décrit le processus pédagogique retenue sur l'année universitaire. Les séances du *Pilier Communauté* et les cours du *Pilier Projet* ont été orchestrés de telle sorte à répondre aux enjeux de la phase de mise en réseau d'aspirants entrepreneurs. Il était question d'intervenir sur l'engagement entrepreneurial, et de créer des connexions entre

les étudiants. La transition entre le premier et le second semestre témoigne d'un gain de maturité du collectif : « *l'ambiance dans le DU, c'est pas une ambiance scolaire, je sens bien la maturité des gens qui n'est pas la même qu'en cours [...]. Là on essaie tout le temps d'adapter les infos à notre projet* » ENT-03.

Ce gain de maturité s'illustre par la prise d'autonomie des étudiants dans l'administration du processus d'accompagnement, et ce sur les deux piliers pédagogiques. Ils orientent la transmission de connaissances en fonction des besoins de leur projet par le biais des *Ateliers d'Entrepreneurs*. Ils configurent l'espace d'interaction proposé par les *Événements de Communauté* en fonction des degrés d'importance et d'urgence des éléments à discuter. De nombreuses interactions sont par ailleurs réalisées, et perçues comme des leviers de développement de projet. Elles sont portées au sein de la formation, comme en dehors. Ces évolutions entre le premier et le second semestre semblent reposer sur deux facteurs : les adaptations de notre posture d'accompagnement, et le *Labo des Entrepreneurs*. La prise de maturité du collectif se traduit par ailleurs en termes de répartition des étudiants dans les différentes strates de la communauté.

2.4. La prise de maturité du collectif : l'influence de notre posture et de ses évolutions

Nous avons exercé un degré de contrôle significatif sur le processus pédagogique lors du premier semestre, conformément aux résultats de la précédente phase d'AS⁹⁵. Le rôle d'enseignant a ainsi été prédominant, en exerçant un contrôle important sur la transmission de connaissances, et en veillant à la bonne utilisation du *Labo des Entrepreneurs* (suivi de réalisation des challenges, de la temporalité, ...). Ces caractéristiques de notre posture d'accompagnement semblent avoir supporté l'engagement entrepreneurial individuel. Le collectif a en effet connu un gain de maturité à l'aube du second semestre. Nous avons alors souhaité déléguer une partie du contrôle exercé, afin que la posture d'animateur prenne

⁹⁵ Les résultats de la seconde phase d'AS suggèrent d'exercer un degré de contrôle important sur les aspects individuels lors de la phase de mise en réseau d'aspirants entrepreneurs. Ce contrôle est notamment exercé sur la transmission de connaissances et la mobilisation d'outils pédagogiques supportant l'engagement entrepreneurial.

l'ascendant sur celle d'enseignant⁹⁶. Cette modification de posture est notamment permise par la maquette pédagogique. L'articulation entre les *Sessions Thématiques* (identification des besoins d'apprentissage) et les *Ateliers d'Entrepreneurs* (sollicitation d'experts pour répondre aux besoins d'apprentissage) confère aux étudiants une responsabilité à l'égard du processus d'accompagnement : « *forcément on se sent aussi responsable des bénéfices du DU sur nos projets parce qu'on doit aussi trouver les intervenants* » ENT-07.

Nous nous sommes appuyés, en parallèle de la maquette pédagogique, sur deux leviers pour déléguer aux étudiants une partie du contrôle : leur confier des rôles d'animation, et identifier de nouvelles opportunités de collaboration.

2.4.1. Confier des rôles d'animation aux étudiants

La maquette pédagogique est construite de telle sorte à ce que les étudiants soient actifs à différents niveaux : sollicitation d'experts, mise en place d'événements informels⁹⁷, ... Ces formes d'engagement sont supportées lors des premiers moments de la formation par l'approche et les outils pédagogiques. Nous cherchons lors du second semestre à renforcer les initiatives sans que celles-ci ne soient une simple réponse à un stimulus pédagogique (par exemple organiser un afterwork car l'étudiant a pioché la carte le demandant). Dans cette perspective, nous portons une attention particulière à deux éléments.

L'attention est en premier lieu portée sur le rapport que les étudiants entretiennent à l'égard du collectif. Certains sont très actifs durant les séances et semblent avoir à cœur de participer davantage à leur animation. Dans cette perspective, nous leur proposons de nous épauler dans certains rôles d'animation dès le second semestre (Annexe 23). Ces rôles peuvent être très ponctuels, comme le fait d'organiser un concours de pitch⁹⁸, ou s'inscrire sur la durée en devenant par exemple animateur du groupe *WhatsApp* de la promotion.

⁹⁶ Cette délégation du contrôle s'inscrit également dans la continuité des résultats de la précédente phase d'AS. Ceux-ci nous invitent à supporter l'émergence d'un noyau dur en déléguant une partie du contrôle exercé aux étudiants.

⁹⁷ Certaines cartes du Labo des Entrepreneurs invitent les étudiants à organiser des événements informels en dehors de la formation à l'attention de la promotion.

⁹⁸ Deux concours de pitch sont à ce titre organisés par les ENT-13 et 14. Le format de ces concours est défini en autonomie par les deux entrepreneurs, avec une remise de prix.

En second lieu, nous veillons à suivre de près les différentes pratiques retenues par les étudiants. Ces dernières donnent souvent lieu à des situations entrepreneuriales riches de sens qui peuvent être partagées à l'échelle de la promotion. Nous avons connaissance de ces pratiques grâce aux présentations faites au sein du diplôme, mais également par le biais des rendez-vous individuels⁹⁹. Ce suivi nous permet de proposer aux étudiants d'assurer certains *Ateliers d'Entrepreneurs*, en fonction des événements d'apprentissage auxquels ils sont confrontés. Par ailleurs, ce suivi fluidifie l'animation des *Événements de Communauté*. Il nous est ainsi possible d'engager les étudiants dans des interactions spécifiques, en connaissance de pratiques similaires portées dans une même temporalité.

2.4.2. Identifier de nouvelles opportunités de collaboration

L'engagement des étudiants dans leur projet et dans la formation donne lieu à différentes situations agissant comme des opportunités de collaboration entre les porteurs de projet. Nous avons souhaité maintenir une forme de souplesse dans le processus d'accompagnement, afin d'accueillir ces opportunités de collaboration. En ce sens, l'une des principales adaptations de la maquette engagée « au fil de l'eau » consiste en la rédaction du *Guide pratique des étudiants entrepreneurs*. Il s'agit d'un livre blanc qui retrace, sur la base des comptes-rendus déposés sur le site internet de la formation, les bonnes pratiques des étudiants. Ce guide émerge compte tenu de l'engagement entrepreneurial significatif des étudiants, et du volume important de comptes-rendus déposés sur le site internet de la formation. Nous avons en ce sens souhaité capitaliser sur ces réifications afin de renforcer la collaboration entre les porteurs de projet, et ainsi intervenir plus encore sur les dimensions collectives du processus d'émergence d'une CoP. Les étudiants accueillent positivement cet exercice, et décrivent ses bénéfices : « *à la fin du DU ça nous permettra de voir tout ce qu'on a fait et ça peut faire un bon compte-rendu, tout en ayant des ressources qui sont toujours disponibles* » ENT-09. Nous consacrons une dizaine d'heures de la maquette pédagogique à la rédaction du guide. Celui-ci est structuré autour de 3 chapitres comprenant 20 parties. Ces derniers ont été définis par les étudiants sur la base des thématiques des comptes-rendus déposés sur le site internet de la formation. La version finale comporte 124 pages. Un extrait est proposé en Annexe 24.

⁹⁹ Un « Google Agenda » partagé est mis à disposition des étudiants. Ils peuvent réserver des créneaux de coaching individuel. A ce titre, nous effectuons une vingtaine de ces rendez-vous au second semestre.

2.5. La prise de maturité du collectif : l'influence du Labo des Entrepreneurs

Un consensus est relevé quant à l'intérêt du *Labo des Entrepreneurs* : « *le principe est trop bien et c'est hyper stimulant, je n'aurais pas pensé que ce serait aussi efficace* » ENT-07. À l'issue de l'année, 239 challenges sont réalisés (Annexe 21). Les influences du jeu de cartes s'étendent sur trois aspects principaux : cette approche favorise l'engagement entrepreneurial, permet aux étudiants de s'inscrire dans un processus d'apprentissage collaboratif et situé, et soutient la réification et la valorisation des connaissances produites. D'une manière générale, la mise à disposition des challenges supporte le gain de maturité du collectif : « *on a fait des études de marché, tests de concept, tests de produits, segmentation, ciblage, positionnement. Bref, la totale marketing mix. Et forcément, depuis, on va dire que la mentalité du groupe et la maturité ont évolué* » ENT-17. Le *Labo des Entrepreneurs* a en effet été particulièrement mobilisé lors du premier semestre, au moment où l'intervention sur des dimensions individuelles semble de mise.

2.5.1. Les influences du Labo des Entrepreneurs sur l'engagement entrepreneurial

Le *Labo des Entrepreneurs* offre un soutien à l'engagement entrepreneurial, réduisant notamment la temporalité séparant l'idée du développement effectif du projet : « *on se donnait l'échéance de fin 2023 à la base, mais là grâce aux challenges ça a permis d'améliorer le projet et on a avancé l'échéance, on veut se lancer début 2023* » ENT-022. L'enjeu principal réside dans la cohérence entre les challenges et les besoins des projets : « *quand on ne voit pas le lien avec notre projet, c'est difficile [...]. De toute façon je ne les ferais pas si ça n'allait pas dans le sens du projet* » ENT-08. Les éléments partagés par les étudiants permettent de souligner que le jeu de cartes intervient sur 4 dimensions liées à l'engagement entrepreneurial.

2.5.1.1. L'amélioration continue du projet

Les challenges conduisent les entrepreneurs à s'engager dans un processus d'amélioration continue : *« ça m'a permis de revenir sur les grandes idées que j'avais, et de voir les points de concordance et de non-concordance »* ENT-21. Les étudiants soulignent que le jeu de cartes supporte la mise en tension constante entre la conception en chambre du projet et la réalité de l'industrie approchée. Cette mise en tension se fait avec une diversité d'acteurs, qu'ils soient externes (*« quand je suis allé voir un expert sur les questions juridiques, là encore ça m'a permis d'améliorer le projet, notamment en termes de statut juridique »* ENT-021) ou internes à la formation (*« je pense que tout seul et sans se confronter aux cartes et entendre les autres dans les cours pendant leurs présentations, on ne se serait pas remis en question à ce point »* ENT-03).

2.5.1.2. L'accompagnement dans la structuration des pratiques entrepreneuriales

Le *Labo des Entrepreneurs* est perçu comme un outil accompagnant la structuration des pratiques entrepreneuriales : *« les cartes permettent de nous mettre en action, parce qu'il y a clairement écrit ce que tu dois faire dessus »* ENT-15. La dimension concrète des challenges est valorisée : *« c'est super stimulant, et en fait la plupart des choses concrètes qu'on a faites c'est grâce à ça »* ENT-08. Les étudiants ont de nombreuses fois souligné avoir conscience de l'importance des pratiques proposées, sans pour autant connaître la démarche à suivre pour les réaliser : *« je voulais le faire, mais je savais pas forcément vers qui me tourner, quoi poser comme question »* ENT-21 ; *« on va se dire que évidemment faut de la communication, faut que les gens en parlent, faut de la presse, etc mais on sait pas comment faire »* ENT-05. Le jeu de cartes dispense ainsi une trame qui supporte l'engagement : *« les cartes découpent un peu le processus. Quand on est perdu dans tout ce bazar ça structure et ça permet d'aller bosser une thématique après l'autre »* ENT-05. Cette approche répond à un besoin partagé de jalonner le processus entrepreneurial, notamment lors du premier semestre : *« je n'ai pas le bouquin du bon entrepreneur, et il y a des moments où je ne sais plus ce que je dois faire après, qu'elle est la prochaine étape. Et ça, ça me manque »* ENT-10.

2.5.1.3. L'ouverture sur de nouvelles pratiques entrepreneuriales

Le *Labo des Entrepreneurs* ouvre sur de nouveaux horizons : « *il y a beaucoup de choses, beaucoup beaucoup de choses auxquelles on n'aurait pas pensé. Par exemple, confronter le projet avec un expert-comptable [...]. En fait on ne serait pas allé autant dans les détails* » ENT-08 ; « *ça nous permet de toucher à d'autres choses, de faire un travail qu'on n'aurait pas fait* » ENT-04. Ces nouvelles pratiques concernent principalement les rencontres avec des acteurs externes : « *je n'aurais jamais pensé contacter un prof de marketing pour qu'il nous fasse des retours sur le projet.* » ENT-03 ; « *je lui ai envoyé un message LinkedIn, et il m'a répondu direct et je l'ai vu. Et ça je ne l'aurais jamais fait sinon* » ENT-11. De même, la réalisation d'un challenge conduit souvent à réaliser d'autres pratiques sous-jacentes : « *quand on fait un challenge, il y a d'autres choses qui nous viennent en tête et on se rend compte que ça va vraiment nous aider pour le projet* » ENT-09.

2.5.1.4. La mise en place de contraintes positives

Les challenges limitent le phénomène de procrastination : « *les cartes nous permettent d'avancer parce que ça pose des jalons, ça nous permet de faire les choses. Sinon on repousserait trop* » ENT-07 ; « *quand on entreprend, on fait les choses qu'on a envie de faire au moment où on a envie de les faire, alors que là avec les challenges ça nous impose un cadre et on n'a pas le choix* » ENT-01. Cette contrainte positive invite les étudiants à répondre à des pratiques perçues comme étant les plus engageantes, notamment celles tournées vers la rencontre d'acteurs externes : « *même si t'as pas envie d'aller au forum, même si t'as pas envie d'aller voir l'expert-comptable, tu vas y aller parce que t'as la carte* » ENT-08. Les contraintes positives sont renforcées par le système de points d'expérience et la temporalité à laquelle les cartes répondent : « *on regarde comment tout le monde avance, le nombre de points qu'ils ont. Et les sabliers nous poussent et nous motivent encore plus. Une fois vous avez présenté les scores de chacun, quand y'en a un qui a 0 point, il se dit qu'il faut vraiment qu'il s'y mette* » ENT-19. Dans ce cadre, le fait de présenter régulièrement le nombre de points d'expérience cumulés par les entrepreneurs lors des *Événements de Communauté* du premier semestre instaure une compétition saine. Celle-ci intervient notamment sur la motivation des étudiants à effectuer davantage de challenges : « *ça crée une mini compétition vraiment saine qui me donne envie d'avancer. Quand vous affichez le graphique avec nos points d'expérience on se rend vite compte que les gens ils avancent, et on se dit "faut que j'avance encore plus"* » ENT-03.

2.5.2. Les influences du Labo des Entrepreneurs sur l'apprentissage entrepreneurial situé et collaboratif

Le *Labo des Entrepreneurs* positionne les étudiants au cœur du processus entrepreneurial. Le jeu de cartes intervient sur l'apprentissage en situation réelle ainsi que les interactions.

2.5.2.1. L'apprentissage entrepreneurial en situation réelle

Le *Labo des Entrepreneurs* supporte l'apprentissage en situation réelle : « *c'est une pédagogie qui nous apprend à nous confronter au monde réel* » ENT-04 ; « *on a une vraie mise en pratique, et du coup les cartes c'est ça, c'est à chaque fois on a l'apprentissage et la mise en pratique* » ENT-11. Le fonctionnement général du jeu reproduit au sein du diplôme une réalité entrepreneuriale dans un contexte sécurisant : « *il vaut mieux que ce soit d'autres gens qui sont aussi en train d'apprendre à entreprendre, qui ne jugent pas ce qu'on fait, qui posent ces questions. Par exemple si c'est un client qui nous pose ces questions, et qu'on ne s'est jamais préparé [...] on peut perdre le contrat. Alors que là au pire on se trompe et ce n'est pas grave* » ENT-04.

2.5.2.2. L'apprentissage entrepreneurial collaboratif par les interactions et échanges

Le *Labo des Entrepreneurs* instaure un cadre propice aux échanges. Les étudiants mettent en avant les bénéfices des interactions sur leur apprentissage, notamment grâce à la proximité qu'ils entretiennent avec les autres membres : « *le fait d'entendre ce que j'ai déjà vu en cours d'une différente manière, expliquée par des gens qui ont à peu près mon âge, qui ont eu à peu près les mêmes cours que moi, et qu'ils parlent de ces notions concrètement par rapport à leur projet, je trouve qu'on apprend beaucoup mieux* » ENT-15. L'apprentissage est d'autant plus important lorsque les étudiants témoignent de leurs expériences personnelles : « *la fois où ENT-23 présentait les réseaux, en fait comme il les avait déjà beaucoup testés et qu'il nous expliquait comment ça fonctionnait, j'ai trouvé ça intéressant parce que ça allait plus loin que la simple présentation de son projet. Il nous a bien expliqué comment ça fonctionnait, ce qu'il retirait de toutes ses expériences* » ENT-10. Les présentations de challenges favorisent par ailleurs le transfert et la mobilisation de connaissances et de ressources : « *le CRM que ENT-18 nous a transmis la dernière fois est juste incroyable, d'ailleurs je me suis déjà créé un compte dessus.*

J'imagine déjà comment je vais l'utiliser. Sinon je peux utiliser Excel comme a proposé [nom du projet] » ENT-21 ; « tout ce qu'ils m'ont dit on va le mettre en pratique sur notre étude quanti » ENT-13.

2.5.3. Les influences du Labo des Entrepreneurs sur la réification et la valorisation des connaissances produites

Le *Labo des Entrepreneurs* s'appuie sur le site internet de la formation en tant qu'outil de centralisation des connaissances. Le site internet rassemble 162 comptes-rendus de challenges¹⁰⁰ (Annexe 22) et enregistre 712 connexions sur l'année.

Le jeu de cartes soutient le processus de réification. La rédaction des comptes-rendus alimente un lieu spécifique (le site internet) au sein duquel les ressources produites sont à disposition de chacun : *« si j'ai besoin d'un truc en particulier je vais dessus et je trouve des contributions concrètes et surtout synthétiques »* ENT-21. Cette centralisation des connaissances invite les étudiants à s'inspirer de la démarche des autres entrepreneurs du diplôme : *« ce qui est intéressant c'est de voir la démarche qu'ils utilisent sur une même problématique. Parce que des fois on ne fait pas les choses de la même manière donc c'est ça qui est enrichissant »* ENT-08. Un phénomène de valorisation des connaissances produites par la promotion est relevé (*« ça permet de donner aux gens extérieurs une visibilité sur tout notre travail, ça montre qu'il y a beaucoup de travail derrière nos projets, et que ce n'est pas juste de simples projets ou des simples cours, mais que tout le monde bosse et s'investit »* ENT-19), qui dépasse les frontières temporelles du diplôme : *« même dans 5 ans si je suis plus là, je peux encore avoir accès à ce site, le montrer à des gens »* ENT-08. Cette valorisation est notamment appuyée par la réalisation du *Guide Pratique des Étudiants Entrepreneurs*.

¹⁰⁰ Seuls certains challenges du Labo des Entrepreneurs nécessitent de la part des étudiants une contribution écrite.

2.6. La prise de maturité du collectif : une traduction en termes de répartition des étudiants dans les différentes strates de la communauté

Dès les premières semaines d'accompagnement, deux groupes se distinguent au sein du DU JE : *« je pense qu'il y en a 50% qui sont vraiment animés par leur projet, [et les autres] se cherchent un peu et se demandent si leur idée est bonne »* ENT-09. Ces groupes sont identifiables sur la base de l'engagement entrepreneurial et de la participation dans les interactions. Au-delà d'être perceptible, cette hétérogénéité est également visible dans la manière dont les étudiants se répartissent au sein de la salle : *« la dernière fois ceux qui était à droite parlaient uniquement entre eux, alors qu'à gauche on était plus impliqués à parler du cours et essayer d'avancer ensemble sur les projets »* ENT-10. La répartition des étudiants au sein de ces deux groupes se précise au fil de l'année universitaire. Cela est notamment dû à l'arrêt de projets portés par 6 étudiants (ENT-02, 06, 11, 18 et 23), très peu actifs dès les premières semaines d'accompagnement¹⁰¹.

2.6.1. Les étudiants actifs dans la formation et le développement de leur projet

12 étudiants sur les 17 sont actifs dans la formation, et engagés dans le développement de leur projet. Le terme « entraide » est fréquemment associé à leur posture : *« je dirais qu'il y a une entraide, une dynamique d'entraide qui est bien présente »* ENT-04. Une volonté d'entreprendre les rassemble, indépendamment du degré de développement de leur projet : *« les personnes les plus actives ce ne sont pas forcément les personnes qui ont le projet le plus développé, mais c'est les personnes qui veulent apprendre. C'est les personnes qui sont animées par leur projet et qui veulent le voir évoluer »* ENT-09. Ces 12 étudiants façonnent la dynamique du DU JE, bien qu'ils n'entretiennent pas les mêmes rapports à l'égard de la communauté. Au sein de ces 12 étudiants actifs, certains sont membres occasionnels lorsque d'autres se positionnent au sein du noyau dur.

¹⁰¹ Compte tenu du fait que ces étudiants aient quitté le DU JE tôt dans l'année universitaire (entre novembre et décembre), ils sont retirés de l'analyse portant sur la répartition dans les différentes strates de la communauté. Cette analyse est donc conduite sur la base des 17 entrepreneurs étant allés aux termes de l'accompagnement.

2.6.1.1. Les membres occasionnels

Quatre étudiants (ENT-01, 03, 04 et 19) agissent comme des membres occasionnels. Ils positionnent le DU JE comme un outil supportant la démarche entrepreneuriale, à mobiliser en fonction des problématiques rencontrées. À ce titre, leur participation va dépendre du lien entre les thématiques traitées et les besoins de leur projet : *« en ce moment clairement on a de moins en moins de temps, du coup faut qu'on arrive à bien gérer l'emploi du temps et surtout s'invertir là où on a un intérêt »* OBS-DIR. Ces étudiants sont actifs dans la communauté au titre des ressources qu'elle peut leur partager. Ils participent donc aux séances dans l'objectif de nourrir leurs propres besoins d'apprentissage.

2.6.1.2. Le noyau dur

Huit étudiants (ENT-08, 09, 10, 13, 14, 17, 20 et 22) constituent le noyau dur : *« ils nous motivent, ils proposent de nous accompagner, donc ils nous drivent en interne »* ENT-04. Ils ont développé de solides connaissances dans des thématiques spécifiques, notamment grâce à la spécialisation de leur formation principale. Certains d'entre eux sont perçus comme des experts : *« ENT-17 a une vraie expertise en marketing, on voit clairement qu'il a fait des études poussées là-dessus, et on a envie de l'écouter parce qu'on a des choses à apprendre de lui, parce que c'est concret »* ENT-21. Ces étudiants assurent d'ailleurs ce rôle : *« si quelqu'un a besoin de quelque chose, les autres vont se proposer naturellement, sans pour autant attendre une contrepartie. Ils peuvent aider sans forcément qu'ils attendent en retour qu'on les aide sur leur projet. Donc c'est une super dynamique pour tout le monde, ça profite à tous »* ENT-01. On retrouve ici une volonté d'aider les autres porteurs de projet et de participer à la dynamique de groupe. Cette volonté dépasse ainsi les intérêts personnels des entrepreneurs du noyau dur, ce qui les distingue des membres occasionnels.

2.6.1.3. La relation entre les membres occasionnels et le noyau dur

Les éléments partagés par les membres du noyau dur ont de réelles influences sur les stratégies de développement de projet des autres étudiants : *« je me suis dit qu'il fallait que je fasse exactement ce qu'il a fait, pour être sûr d'être efficace »* ENT-21. Cette position d'expert est

parfois limitante pour les membres occasionnels, qui n'interviennent pas dans les zones de compétences du noyau dur¹⁰² : « *clairement quand il y a une question sur le marketing on laisse ENT-17 et 20 répondre, nous on va pas trop dessus* » ENT-01. Dans cette perspective, les interactions peuvent s'interrompre au moment où l'entrepreneur expert formule ses recommandations. Cette configuration freinant les interactions est également limitante pour le noyau dur : « *nous on attend que ça, qu'ils nous contredisent, qu'ils nous challengent un peu dans ce qu'on dit. Mais bon ça arrive pas trop* » ENT-17 ; « *c'est vrai qu'avec ENT-17 des fois on a l'impression de passer plus de temps à partager les choses qu'on sait qu'à en apprendre* » ENT-20.

2.6.2. Des étudiants en position périphérique

Sur les 17 étudiants, 5 se positionnent en périphérie (ENT-05, 07, 15, 16 et 21). L'ambition entrepreneuriale et les motivations liées à la formation sont plus nuancées : « *il y avait cette motivation d'apprendre et comprendre comment ça marche dans l'entrepreneuriat* » ENT-05. Ils sont en phase de découverte du processus entrepreneurial, sans qu'une envie de faire de son projet une perspective professionnelle ne soit déclarée : « *même s'ils ont un projet ce n'est peut-être pas quelque chose qu'ils voudront à l'avenir développer* » ENT-10 ; « *il y en a qui n'ont pas envie de se lancer tout de suite* » ENT-08. Les étudiants du groupe périphérique sont pour la plupart en début de cursus universitaire, ce qui peut alimenter un sentiment d'illégitimité dans les échanges et interactions : « *je ne m'estime pas légitime pour faire des retours aux autres parce que je n'ai pas assez de connaissances* » ENT-10 ; « *ce qui me freine c'est de me demander si je suis vraiment crédible* » ENT-01. Ils ne présentent d'ailleurs que peu leurs pratiques au reste de la promotion, freinant parfois la dynamique de groupe : « *il y a des gens qui cassent la dynamique, on a l'impression qu'ils sont là sans vraiment en avoir envie, et je trouve ça dommage. Si on était moins, mais qu'avec des gens qui ont envie on avancerait peut-être deux fois plus vite* » ENT-15.

¹⁰² Une forme de « chasse gardée » involontaire des thématiques semble apparaître : la dimension marketing mix est sous l'expertise des ENT-17 et 20, le marketing digital sous celle de l'ENT-22, la structuration et la présentation du projet sous celle des ENT-13 et 14, ...

2.7. Clôture de l'année universitaire

L'accompagnement se clôt le 24 mai 2023. Un moment convivial est organisé avec les étudiants, notamment dans l'objectif de tirer un bilan de l'année écoulée. Les éléments discutés sont mobilisés lors du jury final composé de deux intervenants du DU JE, de la responsable de scolarité et de nous-mêmes. Il se tient le 5 juin 2023.

Les éléments suivants sont relevés concernant l'évolution des projets portés (Tableau 30) :

Domaine du projet	Degré initial de développement du projet	Degré final de développement du projet
Société de maîtrise d'œuvre et maîtrise d'ouvrage (ENT-08 et ENT-10)	Structuration	Report du projet
Logiciel de visualisation 3D pour agence immobilière (ENT-05)	Structuration	Abandon
Développement d'une gamme d'alimentation sans gluten (ENT-17)	Structuration	Report du projet
Compote de fruits aux vertus médicinales (ENT-20)	Confrontation	Report du projet
Marque de vêtement (ENT-09 et ENT-16)	Structuration	Prototypage
Service de promotion pour bars et restaurants (ENT-01, ENT-15 et ENT-21)	Structuration	Prototypage
Marque de vêtement pour gamers (ENT-13 et ENT-14)	Confrontation	Prototypage (entreprise créée)
Logiciel basé sur l'IA pour la recommandation de sneakers (ENT-04)	Structuration	Prototypage
Plateforme de voyage destinée à la communauté LGBT+ (ENT-22)	Structuration	Prototypage
Prestation d'entretien et nettoyage en B2B (ENT-03)	Confrontation	Commercialisation (entreprise créée)
Plateforme de revente de sneakers (ENT-19)	Commercialisation	Commercialisation (entreprise créée)
Consigne bouteille (ENT-06)	Idée	Abandon
Compléments alimentaires et cosmétiques (ENT-02)	Idée	Abandon
Application de recette de cuisine (ENT-11)	Structuration	Abandon
Recette de cocktails (ENT-18)	Structuration	Abandon
Marque de vêtement pour enfants (ENT-07)	Prototypage	Prototypage
Création d'un club autour des cryptomonnaies (ENT-12)	Idée	Abandon

Tableau 30 - Évolution des projets sur l'année universitaire 2022-2023

Le Tableau 30 souligne que les projets étant allés aux termes de l'accompagnement ont dans l'ensemble augmenté leur degré de développement¹⁰³. Les 12 étudiants toujours engagés dans le développement de leur projet¹⁰⁴ ont à minima atteint la phase de prototypage. Trois projets

¹⁰³ La grille de lecture mobilisée pour apprécier les degrés de développement des projets est présentée en Annexe 1.

¹⁰⁴ Parmi les 23 étudiants ayant rejoint la formation, 6 l'ont quitté à l'issue du premier semestre et 4 ont reporté le développement de leur projet à l'issue de l'obtention de leur Master Universitaire.

ont créé leur entreprise, et généré un total de 110 000€ de chiffre d'affaires sur l'année universitaire.

3. Discussion

Les résultats de cette troisième phase d'AS renforcent l'identification de deux phases dans l'évolution du collectif. Une première est structurée par des identités individuelles hétérogènes en termes de connaissances, d'expérience professionnelle et de rapport à l'entrepreneuriat. Les étudiants sont aspirants entrepreneurs, et dans l'ensemble novices (Carbonara et al., 2020; Westhead et al., 2005). Ils se positionnent dans des phases de planification et de structuration de leur projet (Passavanti et al., 2023; Schmitt & Julien, 2020). La seconde phase est caractérisée par une dynamique collective alimentée par des étudiants positionnant leur projet comme une réelle perspective professionnelle. L'engagement individuel permet de rompre la tension initiale entre l'imagination et l'alignement, par l'émergence d'une identité entrepreneuriale individuelle et collective (Wenger, 1998). La prise de contrôle grandissante des étudiants sur le processus pédagogique assoit l'identification d'une CoP au sein du DU JE. Ces résultats s'inscrivent en cohérence avec la précédente phase d'AS. Ils permettent d'étudier en détail l'évolution de la nature du collectif. En intervenant sur des leviers spécifiques durant la phase de mise en réseau d'aspirants entrepreneurs, la CoP entre en potentialité. Grâce à un travail engagé sur ses dimensions structurantes, celle-ci se construit au fil de l'engagement entrepreneurial individuel et des prises d'autonomies des étudiants. Ces différentes étapes sont discutées dans les paragraphes suivants, en s'intéressant aux dimensions individuelles, collectives, et liées au rôle de l'animateur.

3.1. La phase de mise en réseau d'aspirants entrepreneurs

La phase de mise en réseau d'aspirants entrepreneurs vise à contourner le fait que les étudiants soient des entrepreneurs novices (Carbonara et al., 2020; Westhead et al., 2005) non intégrés dans des réseaux informels existants (Wenger et al., 2002). En d'autres termes, cette phase cherche à créer ce réseau informel qui pourra, d'une manière organique (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998), se transformer en CoP. L'intention est donc d'accompagner la communauté d'intérêt présente lors des premières semaines d'accompagnement dans sa transition vers une

CoP. Dans cet axe, la 2nd phase d'AS nous invite à intervenir sur des dimensions individuelles (intervenir sur l'engagement entrepreneurial) puis collectives (créer les premières connexions entre les étudiants pour enclencher des mécanismes collaboratifs et définir les dimensions structurantes de leur CoP).

3.1.1. Intervenir sur les dimensions individuelles : accompagner l'engagement entrepreneurial

La phase de mise en réseau d'aspirants entrepreneurs invite l'enseignant à intervenir en premier lieu sur des dimensions individuelles. L'intention est de favoriser l'engagement entrepreneurial, défini comme « *la mesure de l'énergie qu'une personne consacre à la création d'une nouvelle entreprise* » (Parente & Feola, 2013, p.158-159). Pour y parvenir, nous nous appuyons sur le *Labo des Entrepreneurs* et les cours du *Pilier Projet*.

3.1.1.1. Inscrire l'expérimentation active au cœur des trajectoires individuelles par un moyen détourné d'apprentissage

Le premier élément permettant d'accompagner l'engagement entrepreneurial s'illustre par le *Labo des Entrepreneurs*. Cet outil pédagogique répond à une bonne dissémination dans la dynamique d'accompagnement, notamment puisque la réalisation des challenges n'est pas perçue comme une obligation pédagogique, mais bien comme un levier de développement de projet.

Le *Labo des Entrepreneurs* s'inscrit dans un univers gamifié, qui traduit l'utilisation d'éléments issus du jeu (points d'expérience, badges, trophées, ...) dans un contexte éducationnel (Kim et al., 2018; Ruiz-Alba et al., 2019). Elle est mobilisée afin d'accroître la motivation et l'engagement des étudiants en les rendant actifs dans le processus d'apprentissage (Antonaci et al., 2015; Bagheri et al., 2020). Si la gamification n'est apparue que récemment dans la littérature entrepreneuriale (Wangi et al., 2018), elle est présentée comme une méthode rapprochant les étudiants de la réalité de la création d'entreprise afin qu'ils convertissent des idées en actions concrètes (Antonaci et al., 2015; Isabelle, 2020). En somme, la gamification exerce des influences positives sur l'engagement entrepreneurial (J. Fox et al., 2018). Dans le

cadre du DU JE, la gamification ne constitue pour autant pas une finalité de l'approche pédagogique, mais bien un moyen détourné d'engager les étudiants dans le développement de leur projet. L'accès à une diversité de pratiques entrepreneuriales est rendu possible sous prétexte du jeu de cartes. La réalisation des challenges a comme objectif premier de créer des automatismes de mise en action. En d'autres termes, le *Labo des Entrepreneurs* tend à créer des liens entre l'engagement entrepreneurial et le développement des projets, afin que les étudiants inscrivent l'expérimentation au cœur de leur trajectoire individuelle d'apprentissage (Wenger, 1998).

L'utilisation de ces moyens détournés (la gamification dans notre cas) semble importante, notamment lors de la mise en réseau d'aspirants entrepreneurs, lorsque les étudiants ne sont pas autonomes dans leur comportement entrepreneurial (Lange et al., 2024). Le statut d'entrepreneur novice couplé au haut degré d'ambiguïté causale (Ravasi & Turati, 2005; Townsend et al., 2018) freinent leur capacité à identifier des cours d'actions spécifiques qui structurent les intentions implémentées (Adam & Fayolle, 2015; Gollwitzer, 1993). En ce sens, l'intervention de l'enseignant semble ici nécessaire. Il peut intégrer à la dynamique d'accompagnement des moyens détournés qui se substituent aux porteurs de projet dans la construction de leur intention implémentée, et supportent leur engagement entrepreneurial. Dans le cadre du DU JE, c'est le *Labo des Entrepreneurs* qui définit¹⁰⁵ pour les étudiants le cours d'actions spécifique (les 5 cartes piochées) à porter. La contrainte pédagogique exercée par l'enseignant (temporalité de réalisation des challenges, points d'expérience, ...) permet dans un second temps de s'assurer de la conversion de l'intention implémentée en engagement (Valéau et al., 2022). Le *Labo des Entrepreneurs* crée des situations entrepreneuriales qui poussent les étudiants à adapter leurs intentions et actions en fonction de l'environnement dans lequel les challenges sont réalisés (Schmitt et al., 2008). Ils sont positionnés dans des situations spécifiques, sans pour autant bénéficier d'un scénario conçu pour réaliser les pratiques. Ces situations créées par le jeu agissent donc comme des espaces de problématisation dans lesquels les étudiants doivent produire leur propre comportement entrepreneurial en fonction d'un futur souhaité (Schmitt, 2006).

¹⁰⁵ Durant la phase de mise en réseau d'aspirants entrepreneurs.

3.1.1.2. Mobiliser la transmission de connaissances pour préparer à l'engagement entrepreneurial

Les cours du *Pilier Projet (Business model & Business plan et Ateliers d'Entrepreneurs)* assurent une fonction de transmission de connaissances. Leur finalité n'est donc pas d'apprendre à entreprendre, mais bien d'apprendre à propos de l'entrepreneuriat (Gibb, 2005; Neck & Corbett, 2018). La transmission intervient sur la tension entre le besoin d'accéder à une modélisation causale du processus entrepreneurial (Schmitt, 2020; Schmitt & Julien, 2020) et la difficulté de la produire soi-même compte tenu du statut d'entrepreneur novice (Jiang & Tornikoski, 2019; Krueger, 2017). Dans cette perspective, les effets premiers de la transmission se situent sur la préparation à l'engagement entrepreneurial (Bell & Bell, 2020). On retrouve dans ces caractéristiques les fonctions des approches classiques d'EE, qui cherchent notamment à intervenir sur le capital humain des étudiants (Martin et al., 2013; Schimperna et al., 2021).

Avoir recours à la transmission de connaissances dans le cadre de la mise en réseau d'aspirants entrepreneurs semble particulièrement important. L'intention est ici encore de renforcer l'intention implémentée (Gollwitzer, 1993) en réduisant le degré d'ambiguïté causale (Ravasi & Turati, 2005) de la démarche entrepreneuriale. Dans le cadre du DU JE, cette transmission est d'autant plus importante compte tenu de l'introduction du *Labo des Entrepreneurs* dans la dynamique globale d'accompagnement. Bien que le jeu de cartes intervienne sur l'intention implémentée et oriente les étudiants vers des pratiques concrètes, un stock préalable de connaissances est nécessaire à l'engagement (Wenger, 1998). C'est donc la transmission qui participe à la construction de ce stock, en donnant à *minima* le sentiment aux étudiants d'être suffisamment outillés pour s'engager dans la pratique. En somme, sans transmission, les effets des outils pédagogiques mobilisés sont limités, puisque les étudiants ne disposent pas des bases nécessaires à leur engagement.

3.1.1.3. Mobiliser la transmission de connaissances pour éclairer la pratique entrepreneuriale

Dans le cadre de cette 3^{ème} phase d'AS, nous avons également eu recours à la transmission de connaissances à l'issue des phases d'expérimentation des étudiants en situation réelle. Les *Événements de Communauté* ont en effet permis la création d'espaces de diffusion des pratiques portées qui ont donné lieu aux premières interactions. Durant la mise en réseau d'aspirants

entrepreneurs, nous avons pris part à ces interactions en transmettant des outils et concepts liés aux éléments présentés.

Dans ce contexte, la transmission de connaissances assure une nouvelle fonction. Elle se positionne à l'interface entre l'expérimentation active et l'apprentissage issue de l'expérimentation active¹⁰⁶ (Bell & Bell, 2020). Mobiliser cette nouvelle fonction de la transmission semble particulièrement utile dans la mise en réseau d'aspirants entrepreneurs. Cette phase est en effet teintée d'un contexte dans lequel l'engagement entrepreneurial demeure instable. Le fait de spécifier les ressources transmises en partageant des outils et concepts directement indexés à la pratique répond à des influences significatives sur l'accroissement de l'engagement entrepreneurial. C'est en effet dans ce travail de spécification de la connaissance que l'expérimentation active éclaire autant qu'elle est éclairée par la transmission (Coleman, 1995). L'enseignant supporte ainsi l'apprentissage (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015a), puisque les ressources transmises ne sont plus décontextualisées, mais s'ancrent dans une réalité vécue par les étudiants (Lourenço & Jones, 2006).

3.1.2. Intervenir sur les dimensions collectives : établir les premiers liens entre les étudiants aspirants entrepreneurs

Les étudiants répondent à des identités individuelles hétérogènes durant les premiers moments de la formation, tant en termes de connaissances, d'expérience professionnelle que de rapport à l'entrepreneuriat. La phase de mise en réseau nous invite à contourner cette hétérogénéité afin d'établir des points de connexion entre étudiants. Trois pistes ont été suivies pour y parvenir. La première consiste à partir des besoins individuels afin de les croiser à l'échelle de la promotion. L'intention est de favoriser les mécanismes d'identification entre étudiants sur la base de trajectoires d'apprentissage individuelles semblables (Wenger, 1998). La seconde piste est celle d'engager les porteurs de projet dans des pratiques entrepreneuriales similaires. L'objectif est de soutenir le développement du répertoire partagé en permettant aux étudiants d'interagir en exploitant une même base de référence. La dernière piste consiste à supporter la réification afin d'atteindre une diffusion rapide des connaissances à l'échelle de la promotion, dont le volume dépasse largement la capacité de travail individuelle. Ces trois pistes ont été

¹⁰⁶ La transmission de connaissances était préalablement mobilisée afin que les étudiants apprennent à propos de l'entrepreneuriat.

explorées dans l'objectif que le collectif soit perçu comme une ressource utile au développement des projets individuels.

3.1.2.1. Créer des situations de collaboration qui agissent sur l'engagement mutuel dans la définition d'une trajectoire collective d'apprentissage

Le fonctionnement de la promotion durant la mise en réseau d'aspirants entrepreneurs rappelle celle d'une CoI (Fischer, 2001). L'intervention de la part de l'enseignant sur des dimensions collectives vise à engager la promotion dans une nouvelle dynamique afin qu'elle ne reste pas figée dans son fonctionnement initial.

Afin de définir cette nouvelle dynamique, la production d'un agenda d'apprentissage semble particulièrement importante, puisque s'agissant d'un élément central des CoPs (Wenger-Trayner et al., 2023). Dans le cadre du DU JE, ce sont les *Sessions Thématiques* qui ont en premier lieu permis la définition de cet agenda en participant à l'identification de besoins partagés d'apprentissage. Ceux-ci ont dans un second temps été centralisés au sein de la *Roue des Besoins*. Durant la phase de mise en réseau, les besoins partagés par les étudiants ne sont que peu spécifiques, du fait de leur caractère novice (Clarysse et al., 2022; Kaandorp et al., 2020). Ils témoignent d'un positionnement dans des phases de planification qui initient le processus entrepreneurial (Abdennadher & Boudabbous, 2023; Schmitt & Julien, 2020). Les étudiants dressent à ce titre une liste de thématiques qu'ils jugent nécessaires à leur engagement futur. Bien que ce travail de construction de l'agenda d'apprentissage soit en partie décontextualisé de la pratique¹⁰⁷, il favorise grandement l'évolution du fonctionnement du collectif. L'agenda d'apprentissage définit en effet une première trajectoire collective (Wenger-Trayner et al., 2023). Cette approche rassemble notamment les étudiants autour d'une compréhension commune des enjeux qui régissent la pratique entrepreneuriale (Wenger, 1998). Les porteurs de projet ont conscience que les éléments qu'ils partagent seront mobilisés afin de concevoir les thématiques des séances. Une situation de collaboration est donc créée, dans laquelle les étudiants doivent s'engager pour que leur trajectoire individuelle soit prise en compte dans la suite de l'accompagnement.

¹⁰⁷ Le statut d'entrepreneur novice ne permet pas de mobiliser les expériences entrepreneuriales comme point de départ de la construction de l'agenda d'apprentissage.

Ces situations de collaboration semblent nécessaires pour que la CoI puisse progressivement se transformer en CoP. Elles interviennent en effet sur l'engagement mutuel (Wenger, 1998) par une définition collective d'une trajectoire d'apprentissage commune. Elles supportent ainsi une première définition du domaine et de la pratique de la CoP en émergence.

3.1.2.2. Orienter les étudiants vers la réalisation de pratiques similaires

La création de liens entre étudiants passe également par le déploiement des premières négociations de sens, dès la mise en réseau d'aspirants entrepreneurs. Au-delà du faible degré d'expérience pouvant enrayer la négociation de sens, les entrepreneurs novices s'engagent dans des pratiques localisées, contingentes des spécificités de leur projet. Cette caractéristique peut les conduire à s'isoler dans des pratiques très spécifiques dont le sens ne peut être collectivement négocié. Sans base de référence commune (compréhension partagée des enjeux qui régissent une pratique), les échanges se construisent majoritairement autour du partage d'opinion¹⁰⁸. Dans le cadre de cette 3^{ème} phase d'AS, cette base de références commune s'est construite en s'appuyant sur le *Labo des Entrepreneurs*. Un même challenge peut en effet être porté par une dizaine d'étudiants, ce qui crée un contexte favorable aux négociations de sens par une proximité dans les pratiques portées.

L'intention est en somme de créer des connexions entre l'individu et le collectif sur la base d'un comportement entrepreneurial (Gartner et al., 2010; Pati et al., 2021) structuré autour de pratiques similaires¹⁰⁹. L'expérience qui découle de ces pratiques n'est donc plus uniquement spécifique à chaque projet, mais trouve écho à l'échelle de la promotion. Cette configuration est propice à la socialisation entrepreneuriale (Donaldson, 2021; Vardhan & Mahato, 2022), puisque les étudiants partagent une base de référence commune en termes de connaissances et d'expérience. Ce point semble particulièrement important dans la mesure où il permet de déclencher les premières interactions. Les porteurs de projet répondent en effet à une compréhension partagée de la manière dont il est possible d'agir dans des situations spécifiques

¹⁰⁸ Ce cas de figure a effectivement été relevé dans le cadre de la seconde phase d'AS. La nature des pratiques retenues par les étudiants était tellement disparate qu'il leur était presque impossible d'en négocier collectivement le sens. Aucune base de référence commune (le sens issu d'une pratique similaire) n'était en effet présente, limitant ainsi la négociation de sens.

¹⁰⁹ La mobilisation d'outils pédagogiques (le *Labo des Entrepreneurs* dans notre cas) peut à ce titre être utile.

(Lave & Wenger, 1991). Grâce à cette compréhension partagée issue de la base de référence commune, ils s'engagent plus facilement dans des négociations de sens. Celles-ci sont notamment supportées par les réifications (Wenger, 1998) individuellement produites grâce aux comptes-rendus de challenges déposés sur le site internet de la formation¹¹⁰. Ces derniers favorisent considérablement l'accès à une connaissance ancrée dans des situations entrepreneuriales spécifiques. Ce processus de codification de la connaissance (Cohendet et al., 2006) traduit un effort d'explicitation de la pratique (Lièvre & Rix-Lièvre, 2012). La codification « *makes it possible to detach knowledge from the person who possesses it* » (Rix & Lièvre, 2008, p.229) en vue de la rendre accessible. Lorsque cet effort est réalisé par l'un des étudiants, c'est le collectif entier qui profite d'un répertoire partagé de connaissances explicites (Wenger, 1998), à savoir des connaissances qui peuvent être et qui sont exprimées (Catinaud, 2015). Cette approche valorise, dès la mise en réseau d'aspirants entrepreneurs, l'entreprise commune (Wenger, 1998) au titre du lieu de production et d'accès à une connaissance explicite, spécifique et directement applicable (Dupouët et al., 2003). Les interactions qui suivent les réifications contournent les limites de la stricte codification, qui est indépendante de tout contexte (Janicot & Mignon, 2008; Nya-Ling Tan & Ramayah, 2018). Ce sont en effet durant ces échanges que les connaissances tacites peuvent être approchées (Joia & Lemos, 2010; Mbengue, 2014).

Ce contexte respectant la dualité participation/réification (Cox, 2005; Wenger, 1998) alimente le répertoire partagé. Il supporte également la construction d'une identité entrepreneuriale individuelle et collective (Aaltio, 2013; Donnellon et al., 2014) qui repose sur des fondations similaires. Dans cette configuration, il apparaît nécessaire que l'enseignant s'assure que l'ensemble des étudiants aient accès à la base de référence commune, puisque celle-ci se place au point de départ des mécanismes communautaires (négociation de sens, répertoire partagé, identité individuelle et collective, ...). Le risque consiste à ce que certains étudiants ne prennent pas part à cette dynamique, et que leur trajectoire individuelle (Wenger, 1998) ne soit pas représentée dans la suite du développement de la CoP. Par ailleurs, la participation aux négociations de sens futures semble compromise sans accès à la base de référence commune (Wenger, 1998). Il est ainsi possible d'envisager que le positionnement périphérique dans lequel se trouvent certains étudiants à l'issue de l'année universitaire ait débuté dès la phase de mise en réseau, par un manque d'engagement dans la construction de la base de référence commune.

¹¹⁰ Annexe 22.

3.1.3. La finalité de la phase de mise en réseau d'entrepreneurs : positionner la CoP en phase de potentialité

L'intervention sur des aspects individuels et collectifs durant la phase de mise en réseau d'aspirants entrepreneurs permet à la CoP de se positionner en phase de potentialité. Celle-ci apparaît lorsqu'un besoin de rencontre et d'interaction émerge au sein d'un réseau de praticiens existant (Wenger et al., 2002). Dans le cadre du DU JE, la phase de potentialité a été relevée par le biais de 3 indicateurs : un engagement entrepreneurial dépassant la conception en chambre des projets, la présence d'un agenda d'apprentissage, et la construction d'une base de référence commune. Ceux-ci témoignent d'évolutions dans les aspects individuels et collectifs, et traduisent le fait que la CoI peut entamer sa transition vers une CoP.

Avant de modifier la posture d'accompagnement de l'enseignant-animateur¹¹¹ pour supporter cette transition CoI/CoP, il semble nécessaire de s'assurer de la diffusion et de l'appropriation de ces indicateurs à l'échelle de la promotion. Les modifications apportées dans la suite de l'accompagnement¹¹² agissent en effet sur des dimensions spécifiques aux CoPs (auto-organisation, création de connaissances émergentes, ...). En somme, la place du collectif dans la dynamique générale d'accompagnement gagne progressivement en importance à l'issue de l'identification de la phase de potentialité. Dans cette configuration, il s'agit de vérifier que les trajectoires individuelles d'apprentissage trouvent écho dans l'orientation dans la CoP naissante. L'enseignant-animateur veille à ce titre à ce que les dimensions structurantes de la communauté (domaine, communauté, pratique) ne se construisent pas uniquement autour des trajectoires de quelques étudiants.

Ce point de vigilance a été particulièrement présent dans le cadre de cette 3^{ème} phase d'AS. Certains étudiants ont en effet rapidement¹¹³ négocié leur identité dominante, passant de celle d'étudiant à celle d'entrepreneur (Nielsen & Gartner, 2017). Cette négociation s'est traduite par une modification de rapport à l'égard du collectif (la promotion constitue un levier de développement de projet, la négociation de sens est peu à peu intégrée, ...) et du diplôme (régulation du taux de présence, besoin de contextualisation des connaissances transmises, ...). Ces étudiants ont donc créé des liens suffisamment solides entre l'individu et le collectif sur la

¹¹¹ Les résultats de la précédente phase d'AS invitent l'enseignant à adopter une posture d'animateur pour accompagner le développement de la CoP, notamment en faisant prévaloir sa dimension auto-organisée.

¹¹² Ces modifications sont décrites dans les paragraphes suivants.

¹¹³ En comparaison à la précédente phase d'AS, notamment grâce au *Labo des Entrepreneurs*.

base de leur engagement entrepreneurial individuel. Pour d'autres, le processus de négociation de l'identité dominante est plus lent. Certains sont en effet toujours positionnés dans des questionnements identitaires, voire interrogent la cohérence entre le projet porté et leur trajectoire individuelle d'apprentissage. Pour ces étudiants, les liens entre l'individu et le collectif sont donc fragiles.

Il semble dans ce contexte nécessaire d'identifier le positionnement de chaque étudiant dans les strates de la communauté, pour au besoin accompagner leurs questionnements identitaires. L'objectif consiste à ce que l'étape de construction de la CoP ne positionne pas certains porteurs de projet en marge de celle-ci, du fait d'une incohérence entre les trajectoires individuelles et la trajectoire collective.

3.1.4. Animer la CoP en phase de construction par l'introduction du leadership distribué

La CoP entre en phase de construction à compter du second semestre. Ses activités sont lancées, et les étudiants s'approprient les séances. La manière dont ils interagissent témoigne des relations construites et de la présence d'une confiance mutuelle. Cette évolution de la CoP induit des adaptations en termes d'animation, mais également des modifications dans la manière dont le collectif s'organise. Durant cette phase de construction, la CoP est en effet positionnée dans une tension entre l'incubation des membres et la création de valeur immédiate¹¹⁴ (Wenger et al., 2002). L'enjeu consiste donc à engager des membres dans une CoP naissante aux bénéfices immédiats limités.

Dans cette perspective, nous modifions notre posture d'accompagnement en suivant les recommandations de Wenger et al. (2023, p.83) par l'introduction du *leadership distribué* (Harris, 2011; Kezar, 2012; Lashway, 2003). La notion de leadership distribué est appliquée dans de nombreux contextes, et notamment dans celui de l'éducation (Bolden et al., 2009; Gronn, 2002; Hartley, 2007). L'enseignant partage avec ses étudiants une partie du contrôle qu'il exerce sur le processus pédagogique. L'objectif est d'augmenter leur engagement et d'intervenir sur des mécanismes d'apprentissage (Harris, 2011). La notion de *leadership*

¹¹⁴ Des activités sont dispensées, mais ne délivrent pas de valeur instantanée.

distribué repose sur trois piliers : l'autonomisation, la responsabilité et le partenariat décisionnel (Kezar, 2012). Leur mise en application au sein du DU JE à compter du second semestre est exprimée dans les paragraphes suivants.

3.1.4.1. Intervenir sur le principe d'autonomisation

Le premier principe sur lequel le leadership distribué repose est l'*autonomisation*, qui soutient l'idée que l'individu en position de leader¹¹⁵ ne peut être partout à la fois, et qu'il ne peut détenir l'ensemble des connaissances qui structurent une pratique. En somme, l'intention est de capitaliser sur les productions et connaissances de chacun des membres pour alimenter le développement de la CoP (Lashway, 2003).

Dans le cadre du DU JE, ce principe d'autonomisation a été approché dès la phase de mise en réseau, par le biais des réifications. Le dépôt des comptes-rendus des pratiques individuelles sur le site de la formation vise en effet à valoriser les connaissances développées par des étudiants engagés dans des industries et marchés différents. L'autonomisation s'est par la suite intensifiée lors de la rédaction du *Guide Pratique des Étudiants Entrepreneurs* (Annexe 23) au second semestre. Celui-ci coordonne les activités du collectif autour d'un objectif commun¹¹⁶, ancré dans les pratiques et les besoins d'apprentissage. Le guide traduit les dimensions structurantes de la CoP (domaine, communauté, pratique) en capitalisant sur l'engagement mutuel, le répertoire partagé et l'entreprise commune (Wenger, 1998). Dans ce contexte, il assure en premier lieu une fonction de valorisation des connaissances produites, et agit en second lieu comme un levier de diffusion de connaissances. Il est certes mobilisable par les étudiants, mais peut également trouver un intérêt au-delà des frontières de la CoP. Il s'agit donc d'un moyen de légitimer ses activités dans une sphère plus large en partageant ses productions (Wenger et al., 2002).

L'autonomisation semble centrale dans le développement de la CoP dans la mesure où elle valorise les trajectoires individuelles d'apprentissage au sein d'une démarche collective. Elle renforce l'engagement mutuel (Wenger, 1998) en matérialisant les connaissances produites

¹¹⁵ En fonction du champ d'application de la notion de *leadership distribué*, le leader est présenté sous diverses fonctions, comme celle de manager, d'animateur ou encore de dirigeant.

¹¹⁶ A la différence de la seconde phase d'AS, cet objectif commun ne résulte pas d'une imposition pédagogique, mais émerge du collectif.

individuellement, puis collectivement. En somme, intervenir sur le principe d'autonomisation permet de témoigner aux étudiants le fait qu'ils occupent une place centrale dans l'entreprise commune (Wenger, 1998), et que l'enseignant n'est pas son unique garant. Cette configuration prépare donc un terrain propice à une prise d'autonomie des étudiants, en faisant prévaloir la dimension auto-organisée des CoPs.

3.1.4.2. Intervenir sur le principe de responsabilité

Le second principe sur lequel le leadership distribué repose est celui de la *responsabilité* (Kezar, 2012). Il défend le fait que la distribution du leadership ne consiste pas en une délégation imposée de certaines tâches initialement assurées par le leader. Il est plutôt question de concevoir cette distribution comme un moyen d'engager les membres du système social vers un objectif commun, dans lequel chacun est responsable (Harris, 2011).

Dans le cadre du DU JE, le principe de responsabilité a été ici encore stimulé dès la phase de mise en réseau d'aspirants entrepreneurs. Les *Sessions Thématiques* et les *Événements de Communauté* créent des situations de collaboration. Elles ont dans un premier temps été contrôlées par l'enseignant¹¹⁷, puis par les étudiants, grâce au principe de responsabilité. Cette configuration a notamment été relevée lors des *Événements de Communauté* du second semestre, durant lesquels notre degré de présence dans les interactions a été drastiquement réduit. Dans cette perspective, si l'enseignant se retire des échanges, ce sont les étudiants qui doivent prendre sa place pour adresser les problématiques soumises à la communauté.

Intervenir sur le principe de responsabilité semble prépondérant dans le développement d'une CoP dans la mesure où il renvoie à l'engagement mutuel (Wenger, 1998). L'intervention sur ce principe semble, comme pour l'ensemble des piliers du leadership distribué, devoir être assurée d'une manière graduelle. La réduction de notre degré de présence dans les interactions ne s'est pas faite instantanément. Elle intervient à l'issue du développement progressif d'une identité entrepreneuriale individuelle et collective (Donnellon et al., 2014; Siivonen et al., 2020) qui permet de créer des liens entre l'individu et le collectif. Sans ces liens préalables, le leadership est imposé, et n'agit pas sur l'engagement mutuel (Harris, 2011).

¹¹⁷ Nous avons en effet contrôlé le fonctionnement de ces séances et fortement orienté les productions qui en résultent durant la mise en réseau d'aspirants entrepreneurs.

3.1.4.3. Intervenir sur le principe de partenariat décisionnel

Le troisième pilier sur lequel le leadership distribué repose est celui du *partenariat décisionnel*. Il préconise d'accorder aux membres davantage de contrôle sur la définition et mise en place des activités de leur système social (Kezar, 2012).

Dans le cadre du DU JE, la production de l'agenda d'apprentissage (Wenger-Trayner et al., 2023) lors du premier semestre a préparé un terrain favorable au partenariat décisionnel. Il engage les étudiants dans une trajectoire collective définie sur la base de leurs besoins individuels. Le principe de partenariat décisionnel s'intensifie au second semestre avec la mise en application de cet agenda d'apprentissage, notamment par le biais des *Ateliers d'Entrepreneurs*¹¹⁸. Le fonctionnement de ces séances nous a permis de modifier en profondeur notre posture d'accompagnement. Nous avons davantage assuré un rôle d'animateur-logistique¹¹⁹, en les programmant et en faisant l'intermédiaire avec les intervenants.

Le partenariat décisionnel semble particulièrement important dans le développement de la CoP, puisqu'il matérialise la trajectoire d'apprentissage collective. Il met en application les effets des principes d'autonomisation (valorisation des trajectoires individuelles d'apprentissage) et de responsabilité (engagement mutuel) au sein de la promotion par le déploiement d'activités concrètes et en partie auto-organisées.

3.1.5. La répartition des membres dans les différentes strates de la communauté

L'introduction du leadership distribué durant la phase de construction de la CoP permet de tendre vers un équilibre dans la manière dont la responsabilité est assurée au sein de la promotion. La finalité est d'adresser la tension entre le contrôle et l'auto-organisation (Bardon & Borzillo, 2016; Bootz, 2015), qui a particulièrement impacté le fonctionnement du collectif durant la 2nd phase d'AS¹²⁰. Un équilibre dans cette balance est trouvé lors du second semestre

¹¹⁸ Ce sont en effet les étudiants qui identifient et sollicitent les intervenants.

¹¹⁹ Ce rôle est parfois complété de celui de transmetteur ponctuel de connaissances, comme relevé lors de la 2nd phase d'AS.

¹²⁰ Avec une balance contrôle / auto-organisation déséquilibrée, le collectif s'est structuré en équipe projet rassemblé autour d'une CoI durant une partie significative de la 2nd phase d'AS.

de cette 3^{ème} phase d'AS, qui se traduit notamment par une redéfinition des rôles et responsabilités des membres de la CoP, et notamment des nôtres. Jusqu'à présent, nous exerçons une influence significative sur sa trajectoire du fait de notre fonction d'enseignant et de responsable pédagogique du DU JE. Après l'introduction du leadership distribué, cette influence n'est plus exercée *de fait*, mais traduit notre intégration en tant que membre interne de la CoP¹²¹.

L'introduction du leadership distribué reflète par ailleurs le positionnement des étudiants dans les strates de la communauté, puisqu'il fait appel à l'engagement mutuel (Wenger, 1998). Dans cette perspective, des fonctionnements spécifiques aux strates de la CoP sont relevés.

3.1.5.1. Le noyau dur

Les 8 étudiants du noyau dur participent largement au développement de la CoP au sein du DU JE. Ils permettent au collectif d'agir en tant que lieu supportant la création, le stockage et le transfert de connaissances (Bootz et al., 2023; Lee et al., 2015). Wenger et al. (2023, p.81) définissent ces acteurs comme des *chapter leaders*, des membres qui font vivre la CoP par le biais de leurs initiatives ponctuelles, visant à partager des connaissances spécifiques¹²². Deux éléments ressortent quant à la manière dont le noyau dur influence la CoP.

En premier lieu, les étudiants qui y sont positionnés sont perçus comme des experts. Ils sont largement sollicités pour intervenir dans le processus de création de connaissances liées à leur domaine de prédilection. Pour autant, leur position d'expert peut être soumise à interrogation. L'expert est défini d'un point de vue cognitif comme « *un individu qui dispose d'une compétence à analyser et résoudre des situations diverses et non triviales en s'appuyant sur une capacité à combiner et à mobiliser rapidement connaissances scientifiques et expérientielles* » (Bootz et al., 2019, p.18). Ces entrepreneurs ne répondent pas à l'attribut cognitif de l'expert (Bootz & Schenk, 2014), ils sont simplement légitimés par les autres étudiants, et jouissent ainsi d'une reconnaissance sociale.

¹²¹ La manière dont les étudiants interagissent avec nous en témoigne : les éléments que nous partageons ne stoppent plus les interactions, mais ouvrent sur de nouveaux débats.

¹²² Ce rôle de *chapter leader* est notamment assuré par ces étudiants lorsqu'ils assurent eux-mêmes les *Ateliers d'Entrepreneurs*.

En second lieu, les étudiants du noyau dur ne sont pas uniquement sollicités pour diffuser leurs connaissances, mais sont également garants de la validité de celles-ci. Ils exercent en ce sens une forte influence dans la définition du répertoire partagé (Wenger, 1998), renvoyant ainsi à la question du pouvoir au sein des CoPs (Gherardi, 2009; Handley et al., 2006; Li et al., 2009). Le noyau dur répond en effet à une identité entrepreneuriale très marquée, qui positionne ses membres en position de leaders (Hogg, 2016; Hogg et al., 2012) au sein de la CoP. Ce contexte ne laisse donc que très peu de place aux autres étudiants dans la dynamique de création de connaissances. En effet, si la négociation de sens est bien présente, elle est largement contrôlée par l'entrepreneur-expert du domaine concerné par la thématique¹²³.

Dans cette configuration, il apparaît nécessaire de permettre à chacun de prendre part à la définition des dimensions structurantes de la CoP (domaine, communauté, pratique), et que celles-ci ne soient pas uniquement sous influence des membres en position de leaders du fait d'une identité marquée.

3.1.5.2. Les membres occasionnels

Lors du second semestre, 4 étudiants agissent comme membres occasionnels. Ce positionnement au sein de la CoP s'explique dans le cadre de nos résultats par deux facteurs.

En premier lieu, l'omniprésence du noyau dur dans la construction de connaissances ne permet pas systématiquement aux membres occasionnels de bénéficier d'un espace suffisant pour s'affirmer et participer activement en amont (sélection des thématiques, organisation, ...) durant (négociation de sens, partage de pratiques, ...) et en aval (réification, transfert d'outils à posteriori, ...) des séances. Dans ce contexte, la question de la légitimité est soulevée (Lave & Wenger, 1991; Lesser & Storck, 2001; Roberts, 2006). Si le groupe central restreint son investissement à l'égard de la CoP du fait d'un manque perçu de légitimité, alors cette forme de non-engagement constitue une opportunité d'apprentissage (Wenger, 1998). L'animateur peut en effet œuvrer afin de légitimer les prises d'initiatives de ces étudiants, en vue d'accroître leur engagement et de se rapprocher du groupe central.

¹²³ Ce fonctionnement peut être limitant du point de vue de l'apprentissage individuel et collectif lorsque les connaissances produites par le noyau dur font débat, et qu'elles ne sont pas remises en question du fait de leur position d'expert.

En second lieu, certains étudiants se positionnent comme membres occasionnels dans la mesure où la participation active dans une CoP n'est pas perçue comme un élément central de leur trajectoire individuelle d'apprentissage (Wenger, 1998). Ils perçoivent la CoP comme un lieu d'exploitation de connaissances, en participant à ses activités dans l'objectif d'extraire des informations qui seront utiles à leur projet¹²⁴. Ils régulent donc leur présence en fonction des bénéfices perçus des thèmes traités durant les séances. Ces étudiants sont donc peu sensibles à l'engagement mutuel, et leur forme de non-participation ne constitue plus une opportunité d'apprentissage (Wenger, 1998). Ils se positionnent volontairement en marge de la CoP, et ne souhaitent pas rejoindre son centre.

Les membres occasionnels ne sont toutefois pas en position de marginalité. Ils ont participé au développement des mécanismes communautaires et ont donc accès à la base de référence commune. Ils peuvent à ce titre participer aux négociations de sens, et soutiennent en ce sens le travail effectué par le noyau dur dans le processus de construction de la CoP. Ces étudiants répondent en effet à un engagement entrepreneurial.

3.1.5.3. Les étudiants en position de marginalité

Les 5 étudiants positionnés en périphérie sont en situation de marginalité vis-à-vis de la CoP. Leur forme de non-participation dans les activités proposées est telle qu'une modification de cette posture ne semble pas possible (Wenger et al., 2002). En termes d'animation, il apparaît donc délicat d'intégrer ces étudiants au sein du groupe central tant la distance est importante. De même, la non-participation étant ancrée dans la trajectoire individuelle d'apprentissage (Wenger, 1998), il semble peu probable d'inverser cette tendance. Cette distance entre le noyau dur et la périphérie est alimentée par des facteurs individuels et liés au collectif.

D'un point de vue individuel, une hétérogénéité dans les degrés d'engagement entrepreneurial est observée¹²⁵, qui traduit des trajectoires individuelles d'apprentissage différentes. Chez les

¹²⁴ Dans cette configuration, ces étudiants perçoivent les bénéfices que peut leur apporter le collectif. Ces bénéfices sont toutefois appréhendés dans une relation unilatérale, qui fait abstraction de l'engagement mutuel.

¹²⁵ Certains étudiants du groupe central ou du noyau dur sont en phase de création d'entreprise lorsque les membres en position de marginalité continuent leur analyse de marché.

étudiants en position de marginalité, le projet entrepreneurial ne semble pas intégré dans l'identité individuelle (Wenger, 1998).

D'un point de vue collectif, cette distance s'illustre par le fait que les étudiants en périphérie ont très peu participé au travail de définition de l'identité de la CoP. Ils ne disposent en ce sens pas de la base de référence commune nécessaire à l'accroissement de leur participation (Lave & Wenger, 1991). Ici encore, la question de la trajectoire individuelle d'apprentissage semble constituer un facteur explicatif.

3.1.5.4. Synthèse de la répartition des membres dans les strates de la CoP

En synthèse, les 17 étudiants du DU JE se répartissent de la manière suivante dans les différentes strates de la CoP à l'issue de l'année universitaire (Figure 7) :

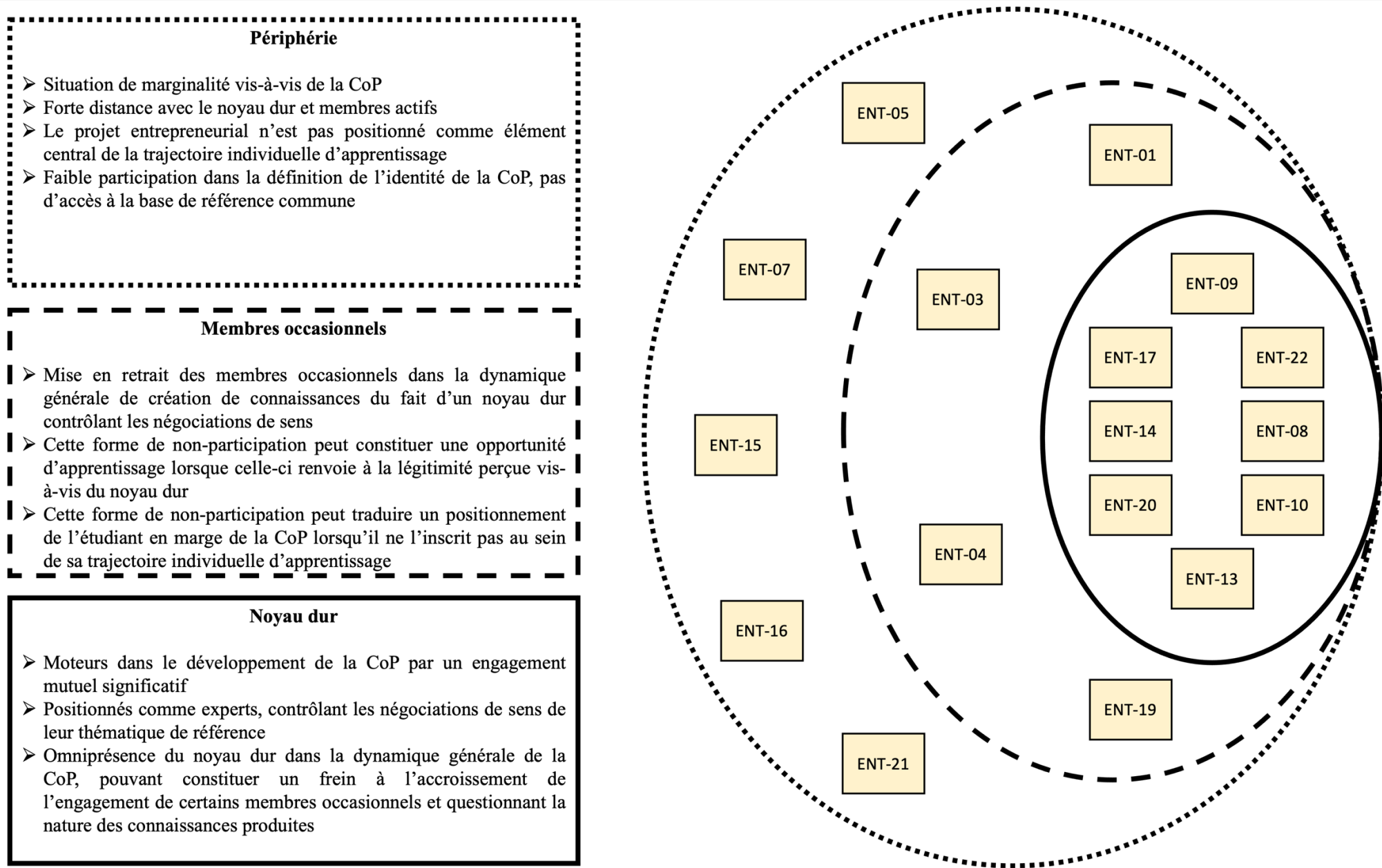


Figure 7 - Synthèse du positionnement des étudiants dans les différentes strates de la CoP

3.2. Synthèse des phases d'évolution de la CoP

Cette 3^{ème} phase d'AS rappelle que le processus d'émergence d'une CoP repose sur des variables individuelles, collectives et liées au rôle de l'enseignant/animateur. L'évolution de ces variables donne lieu à l'identification de 3 étapes de développement de la promotion : la mise en réseau d'aspirants entrepreneurs, la potentialité, et la construction de la CoP (Tableau 31). La Figure 8 synthétise la manière dont ces étapes de développement ont été appréhendées du point de vue de l'enseignant-animateur.

		Mise en réseau d'aspirants entrepreneurs	Potentialité	Construction de la CoP
Individu	Membres	Hétérogènes en termes de connaissances, d'expérience professionnelle et de rapport à l'entrepreneuriat. Tension entre l'imagination et l'alignement (Wenger, 1998).	Homogènes au sein des différents groupes émergents sur la base des rapports à l'entrepreneuriat.	Homogènes, identité individuelle et collective construite autour d'une volonté d'entreprendre (pour le noyau dur et groupe central). Tension entre l'incubation et la création de valeur immédiate (Wenger, 1998).
	Identité dominante	Étudiants.	Négociation de l'identité individuelle, dualité étudiant/entrepreneur (Nielsen & Gartner, 2017).	Entrepreneurs.
	Engagement entrepreneurial	Faible : phase de découverte du processus entrepreneurial.	Disparate : point de bascule dans les rapports à l'entrepreneuriat du fait des expérimentations actives. Divergences dans les trajectoires individuelles d'apprentissage entre différents groupes émergents.	Fort (noyau dur et membres occasionnels) : le projet est perçu comme une perspective professionnelle. L'expérimentation active est partie intégrante des trajectoires individuelles d'apprentissage.
Collectif	Dynamique communautaire	Communauté d'intérêt.	Système social en transition.	Communauté de pratique.
	Existence / fonctionnement des strates du collectif	Pas d'émergence de groupe spécifique du fait de l'hétérogénéité du collectif.	Première répartition des étudiants dans différents groupes émergents.	Positionnement clair des étudiants dans les strates du collectif. Les membres du noyau dur sont perçus comme experts. Le groupe central régule son investissement. La question de légitimité et du pouvoir est ici présente. Le groupe périphérique est en position de marginalité.
	Positionnement vis-à-vis de la formation	Exploiter les cours transmissifs pour baliser le processus entrepreneurial.	Contextualiser les connaissances transmises, positionner la formation comme un levier de développement de projet.	S'approprier la formation afin de traiter des problématiques spécifiques grâce au leadership distribué. Responsabilisation des étudiants dans le processus de création de connaissances.
	Collaboration	La collaboration n'est pas automatique, mais n'est pour autant pas une contrainte. Elle est supportée par les outils pédagogiques et donc disséminée dans le processus d'accompagnement.	Les premiers bénéfices de la collaboration sont perçus. Certains étudiants sollicitent le collectif durant et en dehors des séances pour contourner des problématiques.	La collaboration est une opportunité d'apprentissage stimulée par une vision et des identités communes. La collaboration se traduit notamment par l'émergence d'un objectif commun (rédaction du guide).
Enseignant/Animateur	Positionnement et rôle de l'enseignant / animateur dans le collectif	Rôle d'enseignant. Acteur externe au collectif. S'assurer de l'engagement entrepreneurial individuel.	Rôle d'enseignant / animateur. Pilote du collectif sans en être membre. Identifier la répartition des étudiants dans les différents groupes émergents.	Rôle d'animateur. Pilote de la CoP et membre de celle-ci. Capitaliser sur les membres du noyau dur dans l'animation par le biais du leadership distribué.
	Approches d'animation liées aux dimensions individuelles : transmission de connaissances	Préparer à l'engagement entrepreneurial en intervenant sur la réduction du degré d'ambiguïté causale et au développement d'une intention implémentée.	Réduire le degré de présence de la transmission de connaissances.	Mobiliser les différentes fonctions de la transmission de connaissances : préparer à l'engagement entrepreneurial et éclairer les expérimentations actives.
	Approches d'animation liées aux dimensions individuelles : outils pédagogiques	Forte présence des outils pédagogiques. Accompagner l'engagement entrepreneurial en rendant accessible une diversité de pratiques.	Réduction de la présence des outils pédagogiques. Adapter le contenu des outils pédagogiques en fonction du degré global de développement des projets.	Retirer les contraintes pédagogiques liées aux outils, mais capitaliser sur les bénéfices produits (la rédaction du guide en est un exemple). Laisser le collectif exploiter ses propres modalités d'apprentissage.
	Approches d'animation liées aux dimensions collectives	Accompagner la création de liens entre les étudiants. Les orienter vers la réalisation de pratiques similaires, et soutenir le processus de réification (notamment par le biais des outils pédagogiques).	Capitaliser sur les étudiants ayant développé une identité entrepreneuriale. Valoriser leurs prises d'initiatives au profit du collectif.	Assurer un leadership distribué. Soutenir et valoriser le positionnement de la CoP comme un lieu de production et de diffusion de connaissances.

Tableau 31 - Caractéristiques des trois étapes de développement de la promotion identifiées

3^{ème} phase d'AS : Intervenir sur le processus d'émergence d'une communauté de pratique d'étudiants entrepreneurs

Comment intervenir sur les conditions préalables à l'émergence d'une CoP d'étudiants entrepreneurs au sein d'un programme d'EE ?

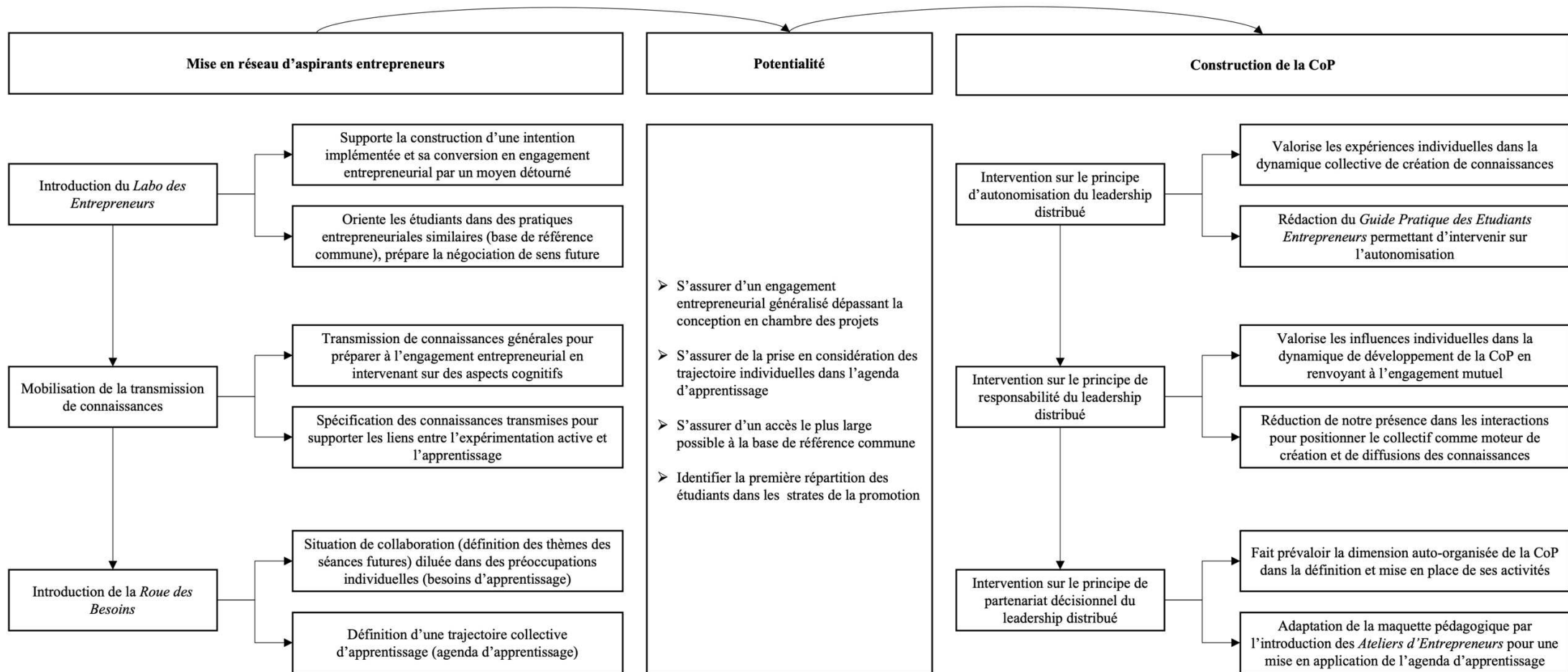


Figure 8 - Synthèse des approches d'animation retenues dans les étapes de développement de la promotion

4. Conclusion

Cette troisième phase d'AS permet d'explorer plus en détail les différentes étapes d'évolution de la nature du collectif. Cette seconde promotion d'entrepreneurs nous invite à identifier trois phases : une mise en réseau d'aspirants entrepreneurs, une phase de potentialité, et une phase de construction de la CoP.

Les éléments identifiés lors de la seconde phase d'AS sont appliqués pour couvrir la phase de mise en réseau d'aspirants entrepreneurs. Une intervention sur des aspects individuels et collectifs est à ce titre réalisée. En retenant une posture d'enseignant, l'intention est de supporter l'engagement entrepreneurial en intervenant sur des dimensions cognitives (Martin et al., 2013). Celles-ci sont liées à la réduction du degré d'ambiguïté causale (Ravasi & Turati, 2005) et au développement d'une intention implémentée (Gollwitzer, 1993). Le contrôle exercé sur les aspects individuels par le biais du Labo des Entrepreneurs permet aux étudiants de s'inscrire dans des expériences entrepreneuriales similaires. Ces dernières débouchent sur des interactions et échanges qui invitent les entrepreneurs à percevoir les premiers bénéfices du collectif. En ce sens, la tension entre l'imagination et l'alignement (Wenger, 1998) est contenue grâce à une cohérence dans les formes d'engagement individuel. Un travail sur les dimensions structurantes de la CoP (Wenger, 1998) naissante (le domaine, la communauté, la pratique) est engagé, marquant son entrée en phase de potentialité.

La phase de potentialité (Wenger et al., 2002) constitue, au niveau du DU JE, une étape transitoire dans l'évolution du collectif. Il s'agit de la période durant laquelle différents groupes émergent en fonction des rapports que les étudiants entretiennent à l'égard de l'entrepreneuriat. La répartition dans ces groupes fait état des trajectoires individuelles d'apprentissage qui façonnent l'identité individuelle. Le rôle d'enseignant est alors adapté. Il est question de répondre positivement aux attentes des étudiants quant à la contextualisation des connaissances, en mobilisant la transmission comme pont entre l'expérimentation et l'apprentissage. La phase de potentialité (Wenger et al., 2002) correspond également à la période durant laquelle la délégation du contrôle s'est intensifiée. Nous nous sommes appuyés sur les étudiants ayant développé une identité entrepreneuriale afin d'imaginer les prochaines activités de la CoP durant sa phase de construction (Wenger-Trayner et al., 2023).

La phase de construction (Wenger et al., 2002) témoigne des effets des modifications apportées lors de la phase de potentialité. Différentes strates au sein de la communauté sont ici clairement identifiées. La CoP se resserre autour des étudiants du groupe central et du noyau dur. Ceux-ci indexent les activités de la formation à leur souhait de positionner leur projet comme perspective professionnelle. Une tension entre l'incubation et la création de valeur (Wenger, 1998) est bien présente, mais contenue par le leadership distribué (Bolden et al., 2009; Harris, 2011; Kezar, 2012). Il supporte par ailleurs une mise en cohérence entre les trajectoires d'apprentissage individuelles et le processus d'accompagnement. La collaboration constitue à présent une opportunité d'apprentissage stimulée par une vision commune. Elle se matérialise notamment par la rédaction du livre blanc qui fédère les activités individuelles autour d'un projet commun. Cette vision commune traduite par une réification collective assoit plus encore le positionnement de la CoP comme un lieu de production et de diffusion de connaissances (Bootz, 2015). En tant qu'animateur, l'intention est de permettre aux activités du collectif d'avoir lieu en intervenant sur des aspects logistiques¹²⁶. Durant cette phase de construction, nous sommes intégrés en tant que membre à part entière de la CoP. Nous participons au même titre que les étudiants à la construction du répertoire partagé en interagissant avec le collectif.

Cette troisième phase d'AS renforce la prépondérance des dimensions individuelles, collectives et liées au rôle de l'animateur dans le processus d'émergence et de construction d'une CoP d'étudiants entrepreneurs. Pour autant, celle-ci évolue au sein des frontières temporelles et spatiales du DU JE. Une forme d'auto-organisation est relevée, mais celle-ci ne semble pas suffisante pour permettre aux étudiants de s'émanciper de la formation. Elle se structure autour d'un noyau dur, mais semble également reposer sur la présence de l'animateur. Dans ce contexte, il apparaît intéressant d'étudier la trajectoire de cette CoP lorsque certains de ses paramètres¹²⁷ centraux lui sont retirés, à savoir la formation et l'animateur.

¹²⁶ Cette dimension a notamment été relevée lors de la précédente phase d'AS.

¹²⁷ Cet angle d'étude semble d'autant plus intéressante qu'il s'inscrit en cohérence avec l'un des principes de la recherche-action, celui de modifier les composantes du système social afin d'adresser la problématique relevée (Argyris & Schön, 1996; Friedman, 2008).

Chapitre 4 : Consolider et animer une communauté de pratique d'étudiants entrepreneurs

Ce chapitre présente la quatrième phase d'AS, qui se déroule sur l'année universitaire 2023-2024. Il vise à répondre à la question suivante : Comment structurer et accompagner les phases de développement d'une CoP d'étudiants entrepreneurs ?

Ce chapitre apporte dans un premier temps des précisions empiriques et méthodologiques. La CoP ayant émergé lors de l'année 2022-2023 impacte en effet l'architecture pédagogique retenue par le DU JE. Les résultats présentent dans un second temps la manière dont cette CoP *d'alumni* s'institutionnalise par le biais d'une association, et cohabite avec la nouvelle promotion du diplôme. Cette cohabitation conduit à l'émergence d'une CoP étendue, dont les caractéristiques sont discutées dans un troisième temps. Cette dernière section témoigne du processus de rapprochement entre les *alumni* et les étudiants de l'actuelle promotion, les productions de la CoP ainsi que la répartition des membres dans ses différentes strates.

1. Précisions empiriques et méthodologiques

Les étudiants de la promotion 2022-2023 se sont constitués en CoP à l'issue de l'année universitaire. Ses membres souhaitent s'institutionnaliser en créant une association lors de cette quatrième phase d'AS. Ce contexte nous invite à adapter d'une part l'approche pédagogique retenue dans le cadre de cette année 2023-2024, et d'autre part les modalités de collecte de matériaux. Les données sont traitées conformément aux composantes du modèle proposé par Miles & Huberman (2003).

1.1. Une perspective associative pour structurer la CoP existante

La troisième phase d'AS a permis l'émergence d'une CoP au sein du DU JE. Les étudiants de cette promotion 2022-2023 maintiennent leurs rencontres, et sont également en contact avec les porteurs de projet de la promotion 2021-2022 qui ont perduré leur activité entrepreneuriale¹²⁸.

¹²⁸ Les rencontres entre les deux promotions d'alumni ont été réalisées dans le cadre des séances du DU JE ou des événements entrepreneuriaux dispensés par l'écosystème.

Les entrepreneurs des deux premières promotions du DU JE se rencontrent régulièrement afin de répondre à des problèmes, cultiver leur réseau entrepreneurial et bénéficier d'un relais de communication vis-à-vis de leur projet. Nous maintenons également des relations avec les entrepreneurs des deux promotions, qui nous sollicitent ponctuellement.

Afin de maintenir cette CoP active et explorer ses liens potentiels avec la promotion 2023-2024, nous proposons aux *alumni* de se réunir le 19 octobre 2023 pour définir la manière dont il est possible de structurer le collectif. Cette rencontre rassemble 7 entrepreneurs. Un tour de table permet d'identifier les attentes de chacun, et aboutit à la décision de créer une association. Ses activités s'adresseront à trois publics : les *alumni* du DU JE, les étudiants de la promotion 2023-2024 et des entrepreneurs externes au diplôme. L'association est dénommée ADEN : *Association D'entraide des Entrepreneurs Naissants*. Une phase de test sera conduite durant l'année universitaire avant la création officielle de l'association. Celle-ci impacte l'architecture pédagogique du diplôme pour cette quatrième phase d'AS.

1.2. Une perspective associative impactant l'architecture pédagogique du DU JE

Lors des précédentes phases d'AS, l'objectif était de cultiver une CoP au sein du DU JE. La maquette pédagogique était alors mobilisée pour supporter la transition novice/praticien, et transmettre aux étudiants des valeurs d'expérimentation active et de négociation de sens. Or, une CoP a émergé lors de la troisième phase d'AS, ce qui questionne directement l'architecture pédagogique à retenir pour cette nouvelle année. Seuls deux éléments de la maquette pédagogique initiale sont maintenus. Le premier est le cours de *Business Model & Business Plan* pour préparer les étudiants à l'engagement entrepreneurial. Le second porte sur le *Labo des Entrepreneurs* qui vise à accompagner dans l'engagement entrepreneurial. Des séances de *Co-développement* sont par ailleurs ajoutées à la maquette. Elles sont inspirées de la méthode d'apprentissage développée par Payette & Champagne (1997). Elles visent à activer l'intelligence collective (Champagne, 2021) au profit de l'amélioration d'une pratique professionnelle¹²⁹ (Hoffner-Lesure & Delaunay, 2018). Ces séances sont ajoutées compte tenu de leur proximité avec l'un des principes centraux des CoPs, la résolution collective de

¹²⁹ L'un des membres du groupe de co-développement partage une problématique issue d'une mise en action préalable. Les autres membres du groupe sont sollicités afin de proposer des pistes structurées permettant d'adresser la problématique (Payette, 2000).

problèmes. Les 130 heures d’accompagnement sont maintenues et seront réparties selon les besoins des étudiants, et les liens entre ADEN et cette dernière promotion du DU JE.

1.3. Présentation de la nouvelle promotion du DU JE

La nouvelle promotion du DU JE compte 12 entrepreneurs, recrutés selon les mêmes critères que les promotions précédentes (Annexe 3, Annexe 4). L’appel à projets s’est déroulé du 4 au 30 septembre 2023. Les détails du processus de recrutement sont présentés en Annexe 25.

Projet		Entrepreneur		
Domaine du projet	Degré de dév. du projet ¹³⁰	Niveau d’étude	Âge	Programme d’étude
Plateforme de mise en relation d’artistes pour production musicale	Structuration	Bac + 1	18 ans	Bachelor Affaires Internationales
Accompagnement dans la digitalisation des entreprises	Idée	Bac + 2	19 ans	Bachelor Affaires Internationales
Développement d’un système de transport de kayak à accrocher à un vélo	Confrontation	Bac + 5	23 ans	Master Universitaire Ingénierie d’Affaires
Accompagnement dans le déploiement de CRM	Structuration	Bac + 5	23 ans	Programme Grande École, spécialisation entrepreneuriat
Application mobilisant l’intelligence artificielle au profit de la recherche d’emploi	Structuration	Bac + 4	22 ans	Master Universitaire Management
Création et animation d’une communauté autour du placement financier	Idée	Bac + 2	19 ans	Bachelor Affaires Internationales
Ouverture d’un café-couture	Idée	Bac + 2	19 ans	Bachelor Affaires Internationales
Ouverture d’un tiers-lieu	Confrontation	Bac + 5	35 ans	Master Universitaire Entrepreneuriat
Service de prestation vidéo par drone	Confrontation	Bac + 1	18 ans	Bachelor Affaires Internationales
Application d’achats alimentaires en circuit court	Structuration	Bac + 5	40 ans	Master Universitaire E-marketing
Société de conseil	Idée	Bac + 1	18 ans	Bachelor Affaires Internationales
Application favorisant la constitution d’équipes de football à 5	Structuration	Bac + 5	23 ans	Programme Grande École, spécialisation finance

Tableau 32 - Caractéristiques des projets et entrepreneurs intégrant la troisième promotion du DU JE

¹³⁰ Les degrés de développement de projet sont appréciés sur la base de la grille de lecture proposé en Annexe 4.

1.4. Précisions méthodologiques

Cette section présente les adaptations méthodologiques retenues. Les modalités de collecte et de traitement des matériaux sont successivement présentées.

1.4.1. Modalités de collecte de matériaux

Les matériaux collectés proviennent de 5 sources : l'observation participante, l'observation directe, des entretiens individuels semi-directifs, des entretiens libres et des documents et d'artefacts. Ils sont collectés auprès des étudiants de la dernière promotion du DU JE, et également de ses *alumni*.

1.4.1.1. Les matériaux collectés auprès des étudiants de la dernière promotion du DU JE

La collecte de matériaux débute par la réception de 30 dossiers de candidature transmis par les candidats éligibles au DU JE (Annexe 25). Au total, près de 150 pages de dossiers sont exploitées, et complétées d'environ 15 heures d'entretien individuel de motivation.

La collecte de matériaux se poursuit par 114 heures d'observations participantes¹³¹, réalisées durant les séances du diplôme. Elles sont complétées d'observations directes (16 heures) conduites dans le cadre des cours assurés par des intervenants externes. Les observations directes et participantes sont transcrites dans un journal de bord.

Les éléments des observations directes et participantes sont approfondis par deux séries d'entretiens semi-directifs (d'une durée moyenne d'1h10) réalisées avec les entrepreneurs du DU JE. La première série est effectuée à l'issue du premier semestre, la seconde aux termes du processus d'accompagnement¹³². Au total, 22 entretiens individuels semi-directifs sont conduits

¹³¹ Certaines des 114 heures d'observations directes réalisées au sein du DU JE accueillent également des entrepreneurs des anciennes promotions du diplôme. Il s'agit ici des séances mutualisées.

¹³² Les évolutions du processus d'accompagnement entre le premier et le second semestre motivent cet ajout.

avec les étudiants du diplôme. Ils sont intégralement transcrits à l'aide du logiciel Word et HappyScribe, et représentent environ 630 pages. Un extrait est proposé en Annexe 26.

Des entretiens exploratoires sont conduits tout au long de l'année, et articulés autour des principales dimensions de recherche identifiées lors des observations, et affinées par les entretiens individuels semi-directifs. Les entretiens exploratoires sont en premier lieu effectués avec les entrepreneurs du diplôme, à l'issue des séances ou dans le cadre de rendez-vous programmés¹³³. Ils se structurent principalement autour de leurs ressentis au sujet de la dynamique générale du collectif, et du développement de leur projet. Un échange collectif est conduit avec l'ensemble des étudiants à l'issue du premier et second semestre d'accompagnement. En second lieu, les entretiens exploratoires sont réalisés avec les autres intervenants du DU JE. L'intention est de collecter leurs perceptions quant au fonctionnement global du diplôme.

Enfin, des documents et artefacts sont collectés au titre de matériaux de recherche. Les échanges avec les étudiants fournissent de nombreuses productions écrites sur leurs questionnements, besoins, et degré de développement de projet. Ces données proviennent des mails envoyés, des échanges que les étudiants entretiennent sur le groupe WhatsApp de leur promotion, ...

1.4.1.2. Les matériaux collectés auprès des entrepreneurs des anciennes promotions du DU JE

Le principal mode de collecte de matériaux à l'attention des *alumni* du DU JE concerne des observations participantes. Celles-ci sont en premier lieu conduites dans le cadre de 12 réunions internes au bureau de l'association effectuées sur l'année universitaire, qui visent à définir les bases structurantes d'ADEN et ses zones d'intervention. Un extrait des transcriptions de ces réunions est proposé en Annexe 27. Les observations participantes se poursuivent lors d'événements programmés par les entrepreneurs d'ADEN. Pour organiser certains de ces événements, 4 réunions avec des acteurs externes (réseaux d'entrepreneurs, acteurs de l'accompagnement, ...) sont réalisées, ce qui permet notamment d'appréhender la manière dont ADEN se positionne au sein de l'écosystème en tant que nouvel entrant. Enfin, les observations

¹³³ Des séances de coaching individuel par exemple.

participantes sont conduites dans le cadre d'une dizaine d'événements organisés par l'association.

Des entretiens individuels semi-directifs sont réalisés avec 6 entrepreneurs du bureau de l'association. Ils durent en moyenne 1 heure (intégralement transcrits à l'aide du logiciel Word et HappyScribe, environ 150 pages), et visent à appréhender les mécanismes d'émergence et de construction de la CoP. Un extrait est proposé en Annexe 28.

Nous avons accès à l'intégralité du canal WhatsApp que nous co-animons avec ces entrepreneurs. Il est d'abord mobilisé afin de définir la trajectoire du collectif avec les *alumni* du DU JE, puis afin d'organiser et de communiquer sur les événements à l'attention de l'ensemble des entrepreneurs. Les données textuelles couvrent la période de septembre 2023 à juin 2024, avec jusqu'à 33 entrepreneurs actifs, environ 3000 messages et 90 documents échangés.

En synthèse, les modes de collecte de données de cette quatrième phase d'AS sont les suivants (Tableau 33, Tableau 34) :

	Méthode de collecte des données	Caractéristiques	Support de collecte des données	Volume horaire approximatif
Données relatives à la dernière promotion du DU JE	Observations participantes	Cours et séances dispensés dans le cadre du DU JE.	Prise de note papier. Transcription des faits marquants dans un journal de bord numérique.	114 heures (57 séances).
	Entretiens individuels semi-directifs	Entretiens individuels semi-directifs réalisés avec les étudiants du DU JE.	Entretiens réalisés <i>via</i> le logiciel Zoom. Enregistrement audio et vidéo. Prise de note parallèle durant l'entretien.	50 heures (22 entretiens).
	Entretiens exploratoires	Entretiens exploratoires réalisés avec les candidats au DU JE.	Entretiens réalisés en présentiel et distanciel. Prise de note papier. Transcription des faits marquants dans un journal de bord numérique.	≈ 15 heures.
		Entretiens exploratoires de suivi réalisés avec les étudiants du DU JE.		≈ 20 heures.
		Échanges collectifs réalisés avec l'ensemble des étudiants à l'issue du premier et second semestre d'accompagnement.		≈ 4 heures.
		Entretiens exploratoires réalisés avec les intervenants du DU JE.		≈ 5 heures.
		Échanges collectifs réalisés avec certains intervenants du diplôme lors du jury final.		≈ 2 heures.
	Observations directes	Participation à certaines séances du DU JE dispensées par d'autres intervenants.	Prise de note papier. Transcription des faits marquants dans un journal de bord numérique.	• 16 heures.
	Documents et artefacts	Prises de contact étudiantes pour le suivi des projets, notamment par mail.	Productions écrites.	• 37 dossiers de candidatures • ≈ centaine d'échange de mails • 12 business plans •
		Productions écrites visant le suivi des projets (documents liés à l'état d'avancement des projets, dossiers de candidature, ...)		

Tableau 33 – Modalités de collecte des matériaux de la quatrième phase d'AS (1/2)

	Méthode de collecte des données	Caractéristiques	Support de collecte des données	Volume horaire approximatif
Données relatives aux entrepreneurs des anciennes promotions du DU JE	Observations participantes	Réunions réalisées avec les membres actifs pour définir l'orientation du collectif et les événements.	Échanges réalisés en présentiel et <i>via</i> le logiciel Zoom. Prise de note papier, transcription sous forme de comptes-rendus de réunions.	20 heures (12 réunions)
		Réunions de préparation des événements.	Échanges en présentiel réalisés avec les membres actifs et des représentants de structures de l'écosystème entrepreneurial. Prise de note papier, transcription sous forme de comptes-rendus de réunions.	8 heures (4 réunions)
		Organisation des événements.	Événements organisés en présentiel. Accueil d'entrepreneurs aux profils variés.	20 heures (10 événements)
	Entretiens individuels semi-directifs	Entretiens individuels semi-directifs réalisés avec les membres actifs de la CoP.	Entretiens réalisés <i>via</i> le logiciel Zoom. Enregistrement audio et vidéo. Prise de note parallèle durant l'entretien.	6 heures (6 entretiens).
	Documents et artefacts	Accès au canal de discussion WhatsApp accueillant jusqu'à 33 entrepreneurs.	Productions écrites.	• ≈ 3000 messages • ≈ 90 documents

Tableau 34 – Modalités de collecte des matériaux de la quatrième phase d'AS (2/2)

1.4.2. Modalités de traitement de matériaux

Les matériaux sont traités conformément aux composantes du modèle proposé par Miles & Huberman (2003) : condensation, présentation, puis élaboration et vérification des conclusions.

Les matériaux collectés sont *condensés* sur la base des éléments liés à l'institutionnalisation de la CoP par le biais d'ADEN, de son rapprochement avec la dernière promotion du DU JE, et des effets de ce rapprochement sur la trajectoire des deux collectifs (ADEN et DU JE).

Les données sont *présentées* par le biais d'un codage (Miles et al., 2013) afin de rassembler et d'organiser les informations retenues lors de la condensation des données (Huberman & Miles, 1994). Le processus suivi (thématiques de premier ordre¹³⁴, catégories de second ordre et

¹³⁴ Les thématiques de premier ordre sont définies en s'appuyant sur le logiciel NVivo (Annexe 29).

dimensions agrégées) s'inscrit dans les recommandations de Gioia et al., (2013) pour établir la structure de données mobilisée pour l'analyse du matériau (Tableau 35).

La structure de données permet *l'élaboration et la vérification de conclusions*, qui interviennent tout au long du processus d'analyse des matériaux de la démarche d'AS (Miles & Huberman, 2003).

Thématiques de premier ordre	Catégorie de second ordre	Dimensions agrégées	
Pratiques portées	Nature du comportement entrepreneurial	Engagement entrepreneurial individuel	
Prochaines actions et planification			
Interaction avec le terrain			
Évolution du projet, rétrospection et pivot			
Positionnement individuel dans le processus	Identité entrepreneuriale		
Événement de concrétisation du projet			
Atelier d'entrepreneur	Architecture d'apprentissage du DU JE		
Co-dev DU			
Cours BM/BP			
Événement de communauté			
Idée pour futures séances DU			
Lieu physique des séances			
Outils pédagogiques (Labo et site)			
Ressentis vis-à-vis du DU JE	Place du DU JE dans les trajectoires individuelles et collectives	Mise en réseau d'aspirants entrepreneurs au sein du DU JE	
Motivation vis-à-vis du DU JE			
Apports / aides (logistiques) du DU JE	Dynamique communautaire du DU JE		
Climat propice aux interactions			
Influence interaction			
Posture personnelle (enseignant ou animateur)			
Positionnement, rôle et initiatives dans le DU JE			
Processus de socialisation			
Distinction ADEN vs structures accompagnement	Institutionnnalisation de la CoP	Émergence et prise de contrôle de la CoP étendue	
Motivations à constituer ADEN			
Planification, axes de travail			
Modification posture personnelle			
Rapprochement ADEN / DU JE	Participation légitime périphérique (CoP étendue)		
Cohérence dans les 2 collectifs			
Déplacement des membres dans la CoP			
Processus de définition des activités	Instance de pilotage et architecture d'apprentissage (CoP étendue)		
Mise en place des activités			
Liens activités / membres			
Polarisation de la CoP			
Mobilisation du diplôme VS association			

Tableau 35 - Structure de données mobilisée pour l'analyse du matériau

2. Résultats

Les résultats sont présentés en trois parties. La première couvre la période d’octobre à décembre 2023, et décrit l’émergence d’ADEN en indiquant les motivations des entrepreneurs à l’initiative du projet associatif. La partie traite également de la nouvelle promotion du DU JE. Elle explique comment les étudiants identifient leurs propres méthodes d’apprentissage supportant l’engagement entrepreneurial. Une seconde partie témoigne du processus par lequel la dernière promotion du DU JE et ADEN croisent leurs activités, donnant lieu à l’émergence d’une communauté étendue. La troisième partie couvre la période de janvier à juin 2024. Elle détaille les activités de cette communauté étendue, la répartition des membres et ainsi que ses effets sur les projets portés.

2.1. D’octobre à décembre 2023 : une CoP en construction qui impacte la phase de mise en réseau des aspirants entrepreneurs du DU JE

Nous décrivons dans un premier temps les principales motivations ayant conduit certains *alumni* à institutionnaliser leur CoP par le biais d’une association. Dans un second temps, le processus pédagogique retenu pour les étudiants de la promotion 2023-2024 du DU JE est présenté. La manière dont le DU JE et ADEN s’articulent pour former une communauté étendue est spécifiée dans un troisième temps.

2.1.1. ADEN : une CoP qui s’institutionnalise par le biais d’une association

Les entrepreneurs à l’origine du projet associatif¹³⁵ répondent à un engagement entrepreneurial significatif. Certains ont créé leur entreprise et génèrent un chiffre d’affaires. Ces entrepreneurs se connaissent par le biais du DU JE, et ont maintenu des échanges localisés et ponctuels à l’issue du programme. Ils ont vécu dans le cadre du DU JE un modèle communautaire, et souhaitent recréer par le biais d’ADEN cette dynamique. Ils se sollicitent en fonction des zones d’expertise de chacun et des besoins à adresser. Ils souhaitent renforcer ces espaces

¹³⁵ Il s’agit des ENT-02 de la promotion 2021-2022 ; ENT-04 de la promotion 2021-2022 ; ENT-05 de la promotion 2021-2022 ; EN-07 de la promotion 2021-2022 ; ENT-09 de la promotion 2022-2023 ; ENT-13 de la promotion 2022-2023 ; ENT-14 de la promotion 2022-2023.

d'interaction en capitalisant sur les expériences individuelles : *« chacun a des choses à apporter, chacun a un projet, chacun a des expériences qui sont différentes, et tout ça, on peut l'exploiter »* ADEN-01 ; *« je veux partager aussi avec les autres ce que j'ai aussi déjà eu comme expérience, [...] les mettre à disposition des autres »* ADEN-03.

Nous organisons avec ces entrepreneurs 3 réunions entre le 19 octobre et le 15 novembre 2023 (Annexe 27), afin de définir la trajectoire du projet associatif. L'objet principal d'ADEN est défini par les entrepreneurs lors de la réunion du 15 novembre 2023 : *« intervenir sur la construction du réseau des entrepreneurs et mettre à disposition des espaces de résolution collective de problèmes »*. Il se décline en deux sous-objectifs : développer un réseau entrepreneurial étendu, et intervenir sur les espaces non couverts par les programmes d'accompagnement.

À l'issue de ces 3 premières réunions, les ENT-05, ENT-13 et ENT-14¹³⁶ déclarent leur intention de constituer le futur bureau. Les ENT-02, ENT-04, ENT-07, ENT-09 souhaitent participer ponctuellement à l'organisation des activités, sans pour autant rejoindre l'association en tant que membres du bureau¹³⁷.

2.1.1.1. Développer un réseau entrepreneurial étendu

Le réseau constitue un élément central dans les motivations des entrepreneurs à l'origine de l'association. Il est en premier lieu question d'entretenir les liens établis avec les *alumni* du DU JE : *« on était proche pendant [...] neuf mois, dans le cadre du diplôme. Et après, il n'y avait pas forcément trop de suite. Soit tu connaissais la personne et tu te revoyais en dehors, soit tu n'avais pas forcément de suite. Là, ce qui est bien avec [ADEN], c'est que tu restes en contact avec ces personnes-là »* ADEN-01.

Le réseau est également étendu à des sphères plus larges, impliquant des entrepreneurs externes au diplôme. Les membres d'ADEN sont pour la plupart engagés dans d'autres programmes d'accompagnement, et côtoient dans ce cadre d'autres entrepreneurs au sein de réseaux

¹³⁶ Nommés respectivement « ADEN-02 », « ADEN-03 » et ADEN-04 » dans la suite des résultats.

¹³⁷ Les ENT-02 et 04 ne sont en effet plus domiciliés à Strasbourg, et les ENT-07 et 09 partent en expatriation dans le cadre de leurs études en 2024.

hétérogènes. L'intention de l'association est de fédérer ces différents réseaux « *on était dans pas mal de structures donc on connaît aussi d'autres entrepreneurs, c'est l'occasion de rassembler tout le monde* » OBS-PART. Cela passe notamment par le fait d'inclure les entrepreneurs externes au DU JE dans les zones d'intervention de l'association.

Enfin, le format associatif est également retenu dans l'objectif de nouer des partenariats avec des institutions et des experts (Annexe 27). L'intention est de positionner ADEN comme un nouvel entrant de l'écosystème, mais également de servir les besoins des projets individuels par le biais de ces partenariats.

En toile de fond, cette volonté de développer un réseau entrepreneurial s'inscrit dans des préoccupations individuelles. Il est notamment question de renforcer le positionnement des projets au sein de l'écosystème local : « *on cherche vraiment à s'amarrer à Strasbourg et à créer une place forte pour [nom de l'entreprise]. Il faut qu'on ait les mains tentaculaires et il faut qu'on puisse pouvoir toucher n'importe qui, connaître n'importe qui à Strasbourg, et [ADEN] c'est un moyen de faire connaître le projet* » ADEN-03. On retrouve ici des liens perçus entre les dimensions individuelles et collectives : « *on va bientôt lancer la campagne de crowdfunding donc le timing [avec ADEN] est plutôt bon* » ADEN-01.

2.1.1.2. Intervenir dans les espaces non couverts par les structures d'accompagnement entrepreneurial

Les entrepreneurs d'ADEN sont au fait du fonctionnement général des parcours d'accompagnement de l'écosystème. Ils en connaissent les spécificités, et leur attribuent globalement une fonction de transfert de connaissances tout en soulevant des limites en termes d'opérationnalité : « *on te donne des outils, on t'explique comment ça marche [...]. Donc c'est intéressant, mais à un certain moment dans le développement du projet [...], mais ça manque de réalité du terrain* » ADEN-04. Les entrepreneurs souhaitent davantage bénéficier d'un espace dans lequel des problématiques émergentes peuvent être traitées : « *on va utiliser les outils qu'on a eus [dans les programmes], les mettre en application et après l'association elle te permet d'échanger à propos de ça* » ADEN-01. Ils attendent en ce sens de pouvoir apporter à un collectif d'entrepreneurs des éléments issus de l'expérimentation active d'une manière

spontanée : « *l'association, c'est beaucoup plus émergent. Ça veut dire qu'on vient avec un problème qui vient du terrain pour en discuter* » ADEN-02.

2.1.2. Le DU JE : des aspirants entrepreneurs qui identifient leurs propres voies d'engagement entrepreneurial

La nouvelle promotion du DU JE est accueillie lors de la réunion de rentrée du 25 octobre 2023. Le processus d'accompagnement est reconduit, et vise en premier lieu à adresser la phase de mise en réseau d'aspirants entrepreneurs. Le cours de *Business Model & Business Plan* est à ce titre dispensé, afin de préparer les étudiants à l'engagement entrepreneurial. Des résultats similaires aux précédentes phases d'AS sont relevés. Ce cours balise le processus entrepreneurial, et rassure les étudiants quant à leur capacité à pouvoir s'engager dans l'expérimentation : « *je trouve qu'avoir une partie de cours pour mettre des bases, ça permet de rassurer tout le monde et d'avoir une structure avant de commencer, avant d'aller dans le dur* » ENT-05.

À l'issue des cours de *Business Model & Business Plan*, l'intention est d'accompagner les étudiants dans l'engagement entrepreneurial. À ce titre, le *Labo des Entrepreneurs* est mobilisé, avec le même fonctionnement qu'en 3^{ème} phase d'AS. Cependant, à la différence de la promotion précédente, les challenges ne répondent pas aux attentes des entrepreneurs, qui les perçoivent comme trop éloignés des spécificités de leur projet : « *j'avais beaucoup d'attentes sur le jeu. Finalement, les cartes, même si elles sont assez globales, elles ne sont pas forcément adaptées à chaque fois à nos projets, au moment où on en est dans le développement* » ENT-06. Dans ce contexte, les *Événements de Communauté* ne sont pas exploités pour présenter oralement les comptes-rendus des challenges réalisés. Les étudiants ont recours à ces temps d'interaction afin de partager la manière dont ils s'approprient les éléments théoriques du cours *Business Model & Business Plan*. Des présentations sont donc réalisées sur la base des outils préalablement transmis. Les *Événements de Communauté* se déroulent ainsi de la même manière qu'avec le *Labo des Entrepreneurs*. La différence réside dans le fait que les éléments partagés ne sont pas issus des challenges, mais supportés par les cours transmissifs. Trois *Événements de Communauté* sont ainsi réalisés sur la base des cours de *Business Model & Business Plan*, à l'issue desquels la plupart des outils transmis sont appliqués par les étudiants. Les différences de perception et d'usage des cours par cette nouvelle promotion supposent de

revoir l'approche pédagogique afin de maintenir l'objectif d'engagement des entrepreneurs. Cette révision s'articule autour de 3 dimensions : l'intégration des valeurs d'expérimentation active et d'interaction, les prises d'initiative des étudiants au profit du collectif, et la constitution d'ADEN.

2.1.2.1. Des aspirants entrepreneurs animés par l'expérimentation et l'interaction

Le *Labo des Entrepreneurs* est retiré du processus pédagogique, étant donné son manque d'appropriation. Nous réaffirmons toutefois la nécessité de répondre à un engagement entrepreneurial significatif en vue d'alimenter les interactions durant les *Événements de Communauté*. Pour autant, nous laissons libres les porteurs de projet dans le choix de leurs modalités d'apprentissage. Des coachings individuels sont notamment mis en place à leur demande. Ce faible degré de contrôle sur le processus pédagogique est ressenti : « *on est vraiment autonomes, on développe notre projet et quand on a des questions, on les pose en cours* » ENT-03. Les étudiants expérimentent en dehors de la formation et mobilisent les *Événements de Communauté* pour bénéficier d'un espace d'interaction plus large : « *ils se mettent en action et après ils profitent au maximum des séances pour poser leurs questions* » ENT-06. Dans ce contexte, des automatismes liés à l'expérimentation et à l'interaction se développent : « *maintenant je sais que la première chose à faire c'est développer mon MVP et aller le tester directement sur le terrain, pour adapter les fonctionnalités de l'application* » ENT-03.

Ces automatismes s'acquièrent également grâce à la dynamique de la promotion. C'est en effet le collectif qui pousse chacun à expérimenter, notamment pour avoir du contenu à partager lors des *Événements de Communauté*. Une forme de soutien mutuel apparaît : « *on est un peu tous dans le même bateau. Chacun est venu pour son projet au départ, mais on est en groupe et si on peut aider, on aide les autres* » ENT-11. Cette entraide est observable également en dehors des séances, avec des étudiants qui se rendent disponibles pour les besoins de la promotion. Cette disponibilité complète voire remplace peu à peu les coachings individuels que nous assurons. Les porteurs de projet commencent en effet à connaître les zones de compétences de chacun, et se sollicitent en fonction des besoins à traiter : « *il faut demander à ENT-03 qu'il nous craque le logiciel. Je pense qu'il doit bien avoir un site pour craquer tous les trucs. C'est*

l'expert informatique » ENT-11. Des moments d'échange en comité restreint sont en ce sens provoqués, grâce aux prises d'initiative de certains.

2.1.2.2. Les prises d'initiatives des étudiants au profit du collectif

Très tôt dans l'année universitaire, les ENT-01 et 02 sont particulièrement actives dans la vie de la promotion. Elles ont largement participé à l'intégration des valeurs d'expérimentation et d'interaction à l'échelle du collectif en se rendant disponibles pour répondre aux sollicitations de la promotion, durant et en dehors des séances : « *les personnes qui sont vraiment là pour tout le monde, je dirais ENT-01 et 02, elles répondent vraiment aux questions de tout le monde et sont très présentes* » ENT-03. Elles sont également à l'initiative d'échanges informels propices au partage des dernières actualités des projets. Il s'agit ici d'un cadre moins structuré que les *Événements de Communauté*, mais qui reposent sur la même base, celle des interactions. Au-delà de créer des liens, ces différents événements supportent le processus global d'accompagnement. Le fonctionnement des séances du diplôme suppose que les étudiants répondent à des phases d'expérimentation en amont, afin qu'ils partagent leurs expériences. Ces phases d'expérimentation sont par nature inhérentes à l'évolution des projets. Certaines périodes sont plus creuses que d'autres, entraînant par moment un volume restreint d'élément à partager. Dans cette perspective, la mise en place d'événements informels permet de réguler le volume des séances dispensées par le DU JE, tout en maintenant une activité d'accompagnement par un moyen détourné.

2.1.2.3. La constitution d'ADEN et son premier rapprochement avec le DU JE

La constitution d'ADEN intervient tôt dans l'année universitaire. Il s'agit également de la période (novembre/décembre 2024) durant laquelle les étudiants du diplôme développent des automatismes liés à l'expérimentation active et aux interactions. Ce contexte nous invite à amorcer un rapprochement entre la dernière promotion du DU JE et ADEN lors d'une séance de *Co-Développement* le 4 décembre 2023.

Ce rapprochement est fluide, notamment grâce à des valeurs d'expérimentation et d'interaction partagées : « [le rapprochement], *c'est comme si c'était normal. Ils avaient déjà l'habitude d'avoir ce genre de séances, ils en avaient déjà fait dans le DU. Donc là ils les font juste avec d'autres personnes. La dynamique, elle marche de la même manière* » ADEN-01 ; « *c'est une question de profil, dans le sens où eux aussi ils ont des automatismes liés à l'action, et ça, c'est lié à l'impulsion du DU* » ADEN-04. Les membres à l'initiative de l'association témoignent par ailleurs d'une volonté de transmettre à leur tour les connaissances qu'ils ont développées, notamment dans le cadre du DU JE : « [ce qui m'a motivé pour rejoindre l'association,] *c'est la transmission. Transmettre les connaissances que j'ai développées notamment dans le DU* » ADEN-01.

Durant ce *Co-Développement*, les deux populations se mélangent : « *on n'était pas non plus en mode il y a un groupe à droite et les autres. On est tous éparpillés dans la salle et ça marche très bien* » ADEN-02. Les membres d'ADEN mobilisent davantage leurs expériences entrepreneuriales, tandis que les étudiants du DU JE s'appuient pour leur part sur des éléments essentiellement théoriques issus des cours : « *on a d'un côté ENT-04 qui va apporter tout ce qu'il a vu avec sa boîte, et de l'autre côté ENT-05 ou 08 qui vont recadrer tout ça avec des outils ou autre* » ADEN-04. Cette configuration met en évidence une capacité à compenser la non-utilisation du *Labo des Entrepreneurs*, en permettant aux étudiants d'accéder aux expériences des membres d'ADEN. Cette séance du 4 décembre a ainsi été structurante pour la suite du processus d'accompagnement.

2.2. Décembre 2023 : croiser les chemins du DU JE et d'ADEN

Les éléments positifs qui ressortent de la séance de *Co-Développement* du 4 décembre 2023 nous invitent à rapprocher plus encore le DU JE et ADEN. Nous mobilisons à ce titre deux leviers, conduisant à l'émergence d'une communauté étendue exploitant deux espaces en fonction de ses besoins.

2.2.1. Les leviers actionnés pour sceller le rapprochement des deux collectifs

Deux leviers sont mobilisés afin de rapprocher plus encore le DU JE d'ADEN. Le premier levier consiste à intégrer les ENT-01 et 02 du DU JE au bureau de l'association (Annexe 30). L'intention est de renforcer les liens entre les deux collectifs, en capitalisant sur des entrepreneures particulièrement actives. Ce rapprochement est également en phase avec les objectifs d'ADEN, qui souhaite notamment renforcer ses liens avec la dernière promotion dans une logique de transmission de connaissances (Annexe 27). Le second levier consiste à établir un planning partagé entre le DU JE et ADEN (Annexe 31) afin de mutualiser les activités et de renforcer les synergies émergentes entre les deux collectifs. Dans ce contexte de rapprochement, notre posture au sein du DU JE est modifiée. Notre rôle dans l'organisation des activités se limite à trois aspects. En premier lieu, celui d'identifier les plages de disponibilité de chacun pour positionner les créneaux sur le planning. En second lieu, celui de réserver les salles au sein de l'EM Strasbourg lorsque l'événement le nécessite. Enfin, celui de veiller à ce que les activités proposées par le DU JE et ADEN ne se télescopent pas entre elles. Ce changement de posture est largement ressenti par les étudiants : *« à la fin on a presque l'impression que tu es un étudiant comme nous, dans la promo »* ENT-05.

2.2.2. Le rapprochement des deux collectifs qui conduit à l'émergence d'une communauté étendue

Le fait que les ENT-01 et 02 intègrent le bureau d'ADEN, que nous animions en simultané les deux entités¹³⁸, et que des séances soient mutualisées créent une porosité dans les frontières entre le diplôme et l'association. Cela impacte le rapport que les entrepreneurs entretiennent à l'égard du diplôme et de l'association. Ils se positionnent comme membres d'une communauté étendue initiée par la formation : *« on fait pas vraiment de distinction, et tu le vois bien quand tu regardes comment fonctionnent les séances. Après ce qui nous rassemble, c'est le DU »* ADEN-02. Le DU JE et ADEN sont alors perçus par les entrepreneurs comme deux espaces à leur disposition répondant à des fonctions spécifiques : *« on ne va pas chercher les mêmes choses au même endroit. Le DU ça nous donne accès à des séances avec des intervenants sur des sujets précis. Pour ADEN c'est plus informel je dirais, on participe pour être tous ensemble*

¹³⁸ Le DU JE et ADEN.

et travailler entre nous sur des problématiques qu'on choisit un peu au dernier moment » OBS-PART, Annexe 27. Les fonctions principales de ces deux espaces sont détaillées dans les paragraphes suivants.

2.2.3. Le format associatif pour étendre les frontières de la CoP

L'intention est de créer un espace ouvert à tout entrepreneur naissant par le biais de l'association : « *ADEN c'est un lieu de partage [...]. On est là pour parler de nos soucis, de nos problèmes et de nos réussites. Je veux que des personnes puissent venir vraiment à ces événements de manière calme, sans vraiment de pression et qu'elles puissent être présentes pour discuter* » ADEN-03. Dans cette perspective, l'outil associatif est mobilisé afin d'entrer en contact avec des acteurs de l'écosystème, et ainsi collaborer avec des porteurs de projet externes au DU JE. Les entrepreneurs mobilisent l'association dans ces prises de contact pour faire valoir le caractère autonome du collectif, et montrer que la communauté n'est rattachée à aucune structure ou aucun programme d'accompagnement. Les porteurs de projet spécifient que l'association est construite par des entrepreneurs, et pour des entrepreneurs : « *il ne faut pas oublier que si on veut attirer plus de monde, il faudra bien qu'on s'écarte de l'EM pour montrer qu'on est avant tout un collectif d'entrepreneurs* » OBS-PART. Ce point est largement discuté durant les réunions internes à ADEN faites entre les membres du bureau (Annexe 27). En somme, bien que la CoP émerge par le biais du DU JE, et par extension de l'EM Strasbourg, une volonté de se détacher des liens officiels est ressentie. Dans ce cadre, la plupart des prises de contact sont faites par les entrepreneurs, et non pas par nous-mêmes. Nous participons aux réunions, mais ne sommes pas identifiés comme étant à l'initiative de celles-ci. Les acteurs suivants sont approchés (Tableau 36) :

Structure	Mission	Motivations vis-à-vis de la prise de contact
Pépité ETENA	Pôle universitaire de l'entrepreneuriat étudiant	Les étudiants accompagnés par ces structures sont dans l'ensemble des entrepreneurs naissants. Une cohérence avec les cibles d'ADEN est relevée.
La Ruche à Projets	Incubateur de l'EM Strasbourg	
Réseau Entreprendre Alsace	Réseau d'entrepreneurs, programme d'accompagnement	Les entrepreneurs du Réseau Entreprendre Alsace répondent à un degré d'expérience entrepreneurial plus important que celui des membres de la CoP. L'intention est d'accueillir des experts dans les séances.
La Plage Digitale	Espace de coworking accueillant des entrepreneurs	Les entrepreneurs évoluant dans ces structures sont à différents stades de développement de projet, constituant des opportunités d'ouverture de la communauté.
Les Ambitieuses	Réseau d'entrepreneurs	

Tableau 36 – Liste des acteurs approchés par la CoP

Ces structures sont approchées pour leur cohérence avec la trajectoire de la CoP, mais également car les membres connaissent ces acteurs. Ces prises de contact sont positivement accueillies, notamment par Pépité ETENA et La Ruche à Projets. Les activités dispensées par ADEN sont en effet perçues comme complémentaires, en offrant un cadre permettant de renforcer les liens entre les porteurs de projet. Le Réseau Entreprendre Alsace, La Plage Digitale et Les Ambitieuses acceptent également d'assurer un relais de communication, au titre de l'accueil d'un nouvel entrant (ADEN) dans l'écosystème.

Les structures approchées assurent un relais de communication à propos des activités d'ADEN, et évoquent des pistes de collaboration (Annexe 31). Pour autant, la communauté ne capte pas de nouveaux entrepreneurs par ce biais. Ces prises de contact légitiment toutefois le collectif, et permettent également de bénéficier de nouveaux espaces. Les acteurs sollicités proposent en effet de mettre à disposition leurs locaux pour accueillir les activités de l'association. Un événement est à ce titre organisé à l'extérieur de l'EM Strasbourg. Il s'agit d'une rencontre sous forme de retour d'expérience de lauréats du Réseau Entreprendre Alsace réalisée au sein des locaux d'Alsace Digitale (Annexe 33).

2.2.4. Le diplôme agissant comme un espace interface supportant le développement de la CoP

Le DU JE (et par extension l'EM Strasbourg) est mobilisé pour supporter le développement de la CoP en agissant à deux niveaux.

En premier lieu, le diplôme se positionne au point de départ des connexions établies entre les entrepreneurs. Il favorise à ce titre l'émergence d'un réseau social transverse aux différentes promotions accompagnées : *« il y a une grosse majorité des personnes qui sont issues du DU, c'est les prémices de l'association. Il y a un noyau dur qui s'est fait grâce au DU »* ADEN-03. C'est donc par le biais du DU JE qu'une CoP s'est développée puis institutionnalisée. Le diplôme agit dans le cadre de cette 4^{ème} phase d'AS comme un espace interface. Il abonde en premier lieu la CoP de nouveaux entrants en accompagnant les étudiants de cette dernière promotion dans leur engagement entrepreneurial. En second lieu, le diplôme s'appuie également sur la CoP pour alimenter l'approche pédagogique retenue. Le DU JE assure donc l'intermédiaire entre les deux publics (ADEN et le DU JE).

En second lieu, le DU JE permet à la CoP de déployer ses activités, en lui mettant à disposition des ressources. Celles-ci sont en premier lieu matérielles, avec notamment les espaces physiques que la communauté peut exploiter. La plupart des activités prennent en effet place dans l'enceinte de l'EM Strasbourg (Annexe 31). La seconde ressource matérielle concerne le budget alloué aux heures d'enseignement. Les entrepreneurs disposent de 130 heures sur l'année universitaire, dont 100 encore disponibles au second semestre. Le budget à disposition est particulièrement important pour la communauté, dans la mesure où il lui permet de solliciter des intervenants en les rémunérant, et également de financer l'animation du diplôme. Les ressources dispensées par le DU JE sont également immatérielles. Elles concernent les relations nouées entre le diplôme et des acteurs internes (coachs de l'incubateur, enseignants, ...) et externes (acteurs d'accompagnement, réseaux entrepreneuriaux, ...) à l'EM Strasbourg. Ces relations supportent les activités de la CoP en donnant accès à un réseau de parties prenantes pouvant s'impliquer dans la communauté, et en crédibilisant les initiatives des étudiants qui rappellent le lien avec l'EM Strasbourg ou du DU JE lorsque cela est nécessaire. C'est notamment le cas lors des prises de contact avec des intervenants externes dans le cadre des *Ateliers d'Entrepreneurs*.

2.3. De janvier à juin 2024 : les activités de la communauté et ses perspectives

Quatre types d'activités sont assurées par la communauté étendue à partir de janvier 2024, en exploitant le DU JE et ADEN en fonction des besoins des membres. Leur participation dans les activités ainsi que leur degré d'engagement entrepreneurial les positionnent dans les différentes strates de la communauté. De nouvelles perspectives sont identifiées aux termes de l'année universitaire.

2.3.1. Les activités de la communauté

La communauté dispense trois types d'activités *programmées* par le biais du DU JE et d'ADEN : les *Événements de Communauté*, les *Ateliers d'Entrepreneurs* et les *Co-Développements*. Ces activités sont dites programmées dans la mesure où elles sont conçues à l'avance par les entrepreneurs (Annexe 31). Elles sont complétées de *temps informels* organisés en parallèle. Les activités de la communauté (programmées et temps informels) sont ouvertes à l'ensemble des membres de la CoP étendue.

2.3.1.1. Les Événements de Communauté : présentation de points d'étape et traitement de problématiques quotidiennes

Les *Événements de Communauté* ponctuent l'année universitaire, une cinquantaine d'heures y étant consacrée. Les étudiants sont largement auto-organisés durant ces séances (« *on sent que les gens sont plus organisés. Il y a une vraie structure dans la manière de faire, c'est même plus agréable à écouter, à débattre* » ENT-06), qui sont exploitées dans un double objectif.

Le premier objectif est de partager les dernières actualités à propos des projets. Il s'agit ici de réaliser des points d'étape pour que l'ensemble de la promotion soit au fait des pratiques entrepreneuriales portées (Annexe 34). Ce type de présentation est également mobilisé afin de partager la manière dont les retours de la communauté ont été mis en application : « *je trouve ça important de dire "ok vous avez passé du temps pour moi, pour mon projet, mais regardez j'ai utilisé telle ou telle chose". Ça montre que les échanges qu'on a, ils servent vraiment* » ENT-07. Initialement, ces typologies de présentations n'étaient faites qu'à notre attention, par

mail ou lors des coachings individuels. Les entrepreneurs souhaitent démontrer leur engagement dans leur projet dans une relation étudiant/enseignant. Lors de ce second semestre, l'intention n'est plus de réaliser ces présentations dans une perspective scolaire. Les étudiants saisissent ces créneaux pour montrer qu'ils ont une place à part entière dans le collectif d'entrepreneurs, puisqu'ils sont eux-mêmes activement engagés dans leur projet : « *quand tu vois que tout le monde présente plein de choses, il y a un moment où tu te dis qu'il faut que tu te bouges aussi, pour montrer que t'es toujours dans le truc* » ENT-05.

Le second objectif est d'adresser des besoins spécifiques dont le traitement ne nécessite pas la mise en place d'un *Co-Développement*. Ces derniers sont liés à la gestion quotidienne du projet, tels que la relecture d'un dossier d'appel à projets, le partage d'une vidéo de communication ou encore la présentation d'un argumentaire de vente (Annexe 34). Dans le cadre de ce type de présentation, les entrepreneurs partagent le contexte et soumettent des questions aux autres étudiants. Ils orientent en ce sens les échanges qui suivent les présentations. Les problématiques et questions soumises gagnent en précision au fil de l'année universitaire. Cela est notamment permis par les points d'étape réalisés lors des *Événements de Communauté*. Ceux-ci permettent aux membres de la communauté de connaître les spécificités des projets et les chantiers dans lesquels sont engagés les entrepreneurs.

Une séance de deux heures ne permet qu'à un ou deux porteurs de projet d'effectuer des présentations. Dans cette perspective, nous proposons ces créneaux aux étudiants de la dernière promotion du DU JE, et non pas à l'ensemble des membres de la communauté étendue. La plupart des entrepreneurs du diplôme rejoignent les séances, malgré des situations personnelles qui pourraient limiter la présence (domiciliation à une centaine de kilomètres de Strasbourg, enfants en bas âge, ...). La première explication est liée au fait que les étudiants présents s'inscrivent dans une dynamique d'apprentissage : « *je pense que je suis l'un de ceux qui ont le moins présenté, mais je suis toujours là [...]. En fait tu apprends toujours des trucs. Quand ils ont fait leurs études quali ou quanti, on leur a fait plein de retours et c'est des choses que j'ai marquées quelque part. C'est l'apprentissage par l'erreur, entre guillemets* » ENT-06. Le second élément justifiant ces présences continues consiste en une volonté d'aider les entrepreneurs sollicitant une séance, même si les éléments partagés ne sont pas en lien avec les besoins de chacun : « *comme pour [nom du concours], il y a des sujets qui ne me concernent pas du tout, mais je viens quand même parce que je me dis peut-être que j'ai une info qui pourra servir à quelqu'un* » ENT-11.

2.3.1.2. Les Ateliers d'Entrepreneurs : un format en demi-teinte permettant d'intégrer de nouveaux acteurs dans la communauté

Les *Ateliers d'Entrepreneurs* proposent aux porteurs de projet de solliciter des intervenants externes afin d'adresser une thématique spécifique. L'ensemble des membres de la communauté étendue peut mobiliser le DU JE pour mettre en place ces ateliers. Les thématiques traitées durant les 14 *Ateliers d'Entrepreneurs* sont variées : SEO/SEA, finance d'entreprise, rédaction de dossiers d'appel à projets, approches juridiques et légales, ... Les résultats liés à ces séances sont en demi-teintes. Ils se déroulent dans un contexte transmissif, avec des connaissances partagées dans une relation expert/entrepreneurs. Cette approche replace les porteurs de projet dans une logique passive, bien que de nombreux échanges ponctuent les séances. Les *Ateliers d'Entrepreneurs* répondent ainsi à des fonctions similaires à celles des cours de *Business Model & Business Plan* dispensés au premier semestre¹³⁹.

Les entrepreneurs à l'initiative d'ADEN ne sont que très peu investis dans ces séances¹⁴⁰. Ils soulignent avoir déjà eu accès aux ressources partagées dans le cadre de leurs programmes d'accompagnement : « *il y a des rappels intéressants, mais c'est globalement des choses qu'on a déjà vues plusieurs fois. Le business model financier par exemple, on l'a déjà fait au DU, à La Ruche et encore après à Pépité* » ADEN-01. Ces entrepreneurs sont davantage à la recherche d'un format s'éloignant de la transmission de connaissances : « *je cherche surtout à échanger un peu sur des choses informelles, des choses qui viennent vraiment du terrain* » ADEN-04. En ce sens, ce sont les étudiants de la dernière promotion qui sont à l'initiative et qui participent aux *Ateliers d'Entrepreneurs*. Ils soulignent que ces séances interviennent positivement sur la construction de réseau, et permettent une mise en adéquation de l'approche pédagogique avec les besoins des projets : « *le principe de faire intervenir des entrepreneurs, ça ne peut qu'être bénéfique pour nous. Aller les chercher, je trouve que c'est une bonne idée dans le sens où ça nous aide à construire un réseau* » ENT-04. Toutefois, le taux de présence des étudiants du DU JE devient de plus en plus aléatoire au fil de l'année universitaire. Certaines séances ne rassemblent que 4 entrepreneurs. Les étudiants justifient cet absentéisme par le fait que les thématiques des *Ateliers d'Entrepreneurs* émergent au fil de l'année, et ne concernent plus l'ensemble des porteurs de projet. Il semble toutefois que, comme pour les entrepreneurs ayant rejoint la communauté par le biais d'ADEN, la perspective transmissive ne soit plus en

¹³⁹ Transmettre des connaissances pour préparer l'engagement entrepreneurial.

¹⁴⁰ Les *alumni* ont la possibilité d'assister aux séances hébergées par le DU JE.

adéquation avec les degrés d'expérience entrepreneuriale des étudiants : « [dans les cours transmissifs], je vois de plus en plus d'intervenants s'arrêter sur des points de détails, dire que la proposition de valeur n'est pas assez bien formalisée, que mon positionnement n'est pas assez clair, ... À un moment donné je me suis dit "je vais pas passer mon temps juste à réfléchir sur des idées, je vais aller les tester sur le terrain" » ENT-01.

Ces séances permettent par ailleurs d'intégrer de nouveaux acteurs dans la promotion. Les étudiants prennent contact avec l'intervenant et conçoivent l'atelier ensemble, construisant ainsi les premiers liens entre l'expert et la communauté. Dans de nombreux cas, ces liens se poursuivent à l'issue de l'intervention. Les porteurs de projet reprennent individuellement contact avec les experts pour traiter des besoins spécifiques : « je suis allé boire un café avec [nom de l'intervenant] pour qu'il m'aide dans mon SEO » ENT-11 ; « on a le contact de [nom de l'intervenant], je l'ai ajouté sur LinkedIn. Si jamais j'ai un problème ou une question dans six mois, je lui envoie un message, il a dit qu'il nous répondra » ENT-02.

2.3.1.3. Les Co-Développements : l'auto-organisation au profit du partage de connaissances et des interactions

Les *Co-Développements* constituent l'un des formats les plus appréciés. Il s'agit de séances durant lesquelles des entrepreneurs externes sont conviés par le biais des réseaux personnels des membres de la communauté étendue. Une dizaine de ces entrepreneurs externes rejoignent la communauté grâce à ces séances.

Le fait que les *Co-Développements* rassemblent la communauté étendue est positivement perçu : « les séances du Codev c'est vraiment bénéfique, surtout quand on a fait appel à des étudiants hors du DU, ce qui était une vraie valeur ajoutée, notamment ADEN-04 » ENT-04. Sur l'année, 8 *Co-Développements* sont réalisés et suivent la même trame¹⁴¹. Les besoins qui y sont traités dépassent la gestion quotidienne du projet. Il est ici question de porter une réflexion sur des dimensions plus larges que lors des *Événements de Communauté*, ancrées dans une perspective à long terme (proposition de valeur, déclinaison des produits ou services, ...).

¹⁴¹ Le contexte et la problématique sont partagés par un entrepreneur. Les autres porteurs de projet se répartissent en deux groupes, et travaillent ensemble durant une heure environ. Les 30 dernières minutes sont consacrées à la présentation des éléments travaillés par les deux groupes à l'entrepreneur à l'origine de la séance. Celui-ci conclut la séance en décrivant la manière dont il pense exploiter les recommandations de la communauté.

Les séances se déroulent dans un contexte où l'auto-organisation est centrale. Les frontières présentes au sein des cours de *Business Model & Business Plan* (enseignant/étudiant) et les *Ateliers d'Entrepreneurs* (expert/entrepreneurs) sont ici inexistantes. Notre présence durant ces séances n'est plus réellement requise : « *il y a des séances qui se sont faites où tu n'es pas là, ça s'est bien passé quand même. On s'organise [...]. Finalement, on n'a plus besoin de prof* » ENT-06 ; « *on a l'habitude de voir des coachs quand on est dans un incubateur. Là c'est presque nous-mêmes les coachs, et ça tourne bien* » ADEN-02. Dans ce contexte, les étudiants nous intègrent dans les interactions au titre des ressources (outils, concepts, ...) que nous pouvons apporter, mais ne sont plus en attente de validation des connaissances produites.

Les *Co-Développements* font travailler ensemble des entrepreneurs aux degrés d'expérience différents. Les membres les plus expérimentés rythment les échanges et assurent un apport de connaissances issues de leurs pratiques. Les éléments partagés font référence aux interactions de l'entrepreneur avec l'environnement de son projet : « *j'essaie au maximum de partager des choses concrètes qui viennent du terrain. Des choses toutes simples, mais par exemple quand je parle du SONCAS, j'essaie de l'expliquer en disant comment je l'ai utilisé avec les restaurateurs avec qui je travaille* » ADEN-04. Les autres membres éclairent les échanges d'éléments davantage théoriques, qu'ils ont acquis dans les cours de *Business Model & Business Plan* et les *Ateliers d'Entrepreneurs*. Cette complémentarité semble bénéfique pour les deux parties.

D'une part, les étudiants du DU JE se rapprochent de la réalité du processus entrepreneurial en évoluant au contact d'entrepreneurs en activités. Ces derniers épaulent les membres moins expérimentés dans le franchissement d'étapes jugées importantes : « [ADEN-03] *a revu avec moi [ma grille d'entretien]. Il m'a donné beaucoup de conseils et c'était vraiment important parce que j'ai l'impression que c'est un des exercices les plus difficiles, qui rend le projet vraiment concret* » ENT-09. On remarque également que les étudiants de la dernière promotion du DU JE s'engagent dans de nouvelles pratiques après avoir bénéficié des apports des membres davantage expérimentés : « *à force de l'entendre parler de ça, on se dit que ça doit être vraiment important pour développer le projet, donc on le fait* » ENT-03. Ils reproduisent des comportements en s'identifiant à la trajectoire entrepreneuriale des entrepreneurs à l'initiative d'ADEN : « [ADEN-02] *était aussi dans une phase d'idée, et après il a concrétisé son projet*

avec le DU. Donc si j'arrive à faire la même chose dans six mois, un an, ce serait quand même sympa » ENT-08.

D'autre part, les membres d'ADEN reçoivent un rappel théorique sur des dimensions parfois oubliées. Ils bénéficient également des ressources (supports, outils, ...) transmises par les intervenants des *Ateliers d'Entrepreneurs* : « *même s'ils sont en phase plus "early", ils ont des trucs à m'apprendre, des fois, je découvre des choses qu'on avait déjà vues avant* » ADEN-02.

Les éléments discutés au sein des sous-groupes sont dans l'ensemble réifiés, et les documents sont transmis au porteur de projet à l'initiative de la séance. Plusieurs enregistrements audios sont également réalisés lors des rétributions de ces sous-groupes. L'entrepreneur ayant sollicité le *Co-Développement* partage quelque temps après les points d'avancement de son projet. Il indique la manière dont il a exploité les éléments partagés par les membres, lors des *Événements de Communauté* ou dans le cadre de rencontres informelles.

2.3.1.4. Les temps informels : renforcer les liens entre les entrepreneurs, créer des espaces d'interaction spontanés et partager de nouvelles opportunités

Les membres de la communauté échangent régulièrement en dehors des activités proposées sur leur canal WhatsApp. Ces échanges sont de deux natures. Premièrement, ils servent à solliciter le collectif à propos d'un besoin lié au développement du projet (Annexe 35). On retrouve dans ces échanges des demandes proches de celles traitées durant les *Événements de Communauté*. La plupart du temps, les retours détaillés ne sont pas faits directement sur le canal de communication, mais d'un entrepreneur à l'autre, à l'écrit comme à l'oral. Les porteurs de projet passent donc par ce moyen complémentaire aux *Événements de Communauté* pour créer des espaces privés d'échanges informels. Deuxièmement, les canaux de communication sont mobilisés afin de diffuser des propositions spontanées d'événements de différentes natures (Annexe 36). Ces dernières renforcent les liens entre les entrepreneurs et créent des opportunités d'interaction. Elles servent également à convier la communauté aux activités auxquelles prennent part les porteurs de projet. Les membres participent à ces événements en lien avec des réseaux externes en fonction de leur intérêt.

2.3.2. La répartition des membres et les perspectives de la CoP

Les membres à l'initiative d'ADEN étaient positionnés au cœur de la communauté lors du rapprochement entre les deux collectifs. Les étudiants du DU JE évoluaient quant à eux davantage en périphérie¹⁴². Ces répartitions initiales sont modifiées lors du second semestre. Par ailleurs, les activités engagées par la CoP à compter de janvier 2024 lui permettent d'être au contact de nouveaux acteurs, qui s'inscrivent dans différentes strates de la communauté.

2.3.2.1. Le noyau dur

Cette année a permis de tester les différents formats de séances et de former un noyau dur particulièrement actif : *« on a ce côté réseau, on reste tout le temps ensemble, on parle, on discute, on est une communauté [...]. on a un premier groupe, on a un premier noyau dur »* ADEN-01. Le noyau dur est tout d'abord constitué de 4 entrepreneurs du bureau de l'association : ENT-01, ENT-02, ADEN-01 et ADEN-04. Il s'agit des membres qui ont participé, depuis la naissance du projet associatif, à la vie de la communauté.

Trois autres entrepreneurs (ENT-04, 09 et 11) rejoignent le noyau dur au cours de l'année. Ils sont très présents dans les activités, et perçoivent des liens réels entre leur engagement au profit du collectif et leur projet. La dimension collective est perçue comme un levier de développement. Ils proposent de s'investir davantage dans l'animation de la communauté en intégrant le bureau de l'association. Une continuité avec le DU JE est relevée : *« ADEN c'est un peu la continuité de ce qu'on a fait dans le DU. Et pour que ça marche, il faut qu'on continue à s'investir »* ENT-09. Ces trois entrepreneurs enregistrent le déplacement le plus significatif au sein des différentes strates de la communauté. Ils se positionnent d'abord en nouvel entrant lors du rapprochement avec ADEN, avant de rejoindre le noyau dur. Ils apportent de nouvelles perspectives et interviennent dans l'identité de la communauté grâce aux propositions qu'ils formulent. L'ENT-04 a provoqué de nombreux temps informels et a contribué à les inclure en tant qu'éléments centraux de la dynamique d'apprentissage. L'ENT-09 a permis, grâce à ses expériences professionnelles, d'établir des liens entre la communauté et des acteurs institutionnels. Cela a notamment débouché à la mise en place d'*Ateliers d'Entrepreneurs* et de

¹⁴² Hormis les deux étudiants (ENT-01 et 02) ayant rejoint le bureau de l'association dès le processus de rapprochement.

partenariats. Enfin, l'ENT-11 participe depuis mai 2024 aux réunions du bureau de l'association et conçoit ses éléments de communication.

Cette participation repose sur leur présence continue dans les réunions du bureau. Ce sont ces 7 entrepreneurs du noyau dur qui définissent la trajectoire de la communauté. Ils sont en première ligne dans la conception des activités, tant sur la forme (*Co-Développements*, temps informels, ...) que sur le fond (prépondérance des interactions, partage de pratiques, ...). Ces entrepreneurs sont également présents à la quasi-intégralité des activités. Ils créent la dynamique et favorisent l'engagement des autres entrepreneurs, tant dans leur projet qu'au sein de la communauté.

2.3.2.2. Les membres actifs

Les membres actifs regroupent 2 entrepreneurs du bureau d'ADEN (ADEN-02 et 03) et 3 étudiants de la dernière promotion du DU JE (ENT-03, 05 et 08). Ces membres sont actifs dans la mesure où ils sont régulièrement présents dans les activités de la communauté. Ils participent aux interactions et apportent de la matière issue de leur engagement entrepreneurial.

ADEN-02 et 03 se positionnent en membres actifs, et non en noyau dur, du fait d'une présence non systématique aux réunions du bureau, et d'une participation moins active dans la conception de la trajectoire de la communauté. Leur participation dans les activités dépend également des bénéfices qu'ils y perçoivent à titre individuel : *« j'ai moins d'intérêt à venir quand on parle de design thinking, ce n'est pas une approche dont j'ai besoin dans mon projet »* ADEN-02. À la différence du noyau dur, ADEN-02 et 03 participent donc aux activités en fonction de leurs intérêts personnels.

Les étudiants de la dernière promotion du DU JE positionnés en tant que membres actifs ont assuré un rôle important dans l'évolution de la communauté, du fait de leur présence dans les activités, mais également grâce à leur engagement entrepreneurial. Ces trois étudiants ont en effet exploité l'année universitaire pour développer leur projet en profondeur. Ils ont tous les trois eu des moments clés dans le développement de leur projet, qu'ils ont soumis à la communauté. L'ENT-03 a consacré un temps long à la rédaction d'un dossier d'appel à projets, et a organisé un *Atelier d'Entrepreneur* à ce sujet. L'ENT-05 a été présente à l'ensemble des

activités, et a sollicité plusieurs experts pour réaliser des interventions. Enfin, l'ENT-08 a rapidement engagé des contacts avec des prospects et a mobilisé le collectif pour des aspects liés à l'argumentaire commercial de son projet, notamment par le biais d'une séance de *Co-Développement*. Les membres actifs répondent donc à un engagement entrepreneurial significatif, qui apporte un contenu aux négociations de sens. Ils permettent en ce sens aux activités conçues par le noyau dur de se déployer. Ils ne prennent toutefois pas part à la conception de nouvelles activités.

2.3.2.3. Les membres occasionnels et périphériques

Les membres occasionnels rassemblent quatre étudiants de la dernière promotion du DU JE (ENT-06, 07, 10 et 12), qui répondent à une présence aléatoire. Leur projet ne semble pas intégré comme une perspective professionnelle : « *ce qu'elle me disait, c'est que comme quoi, elle ne voulait pas lancer le projet tout de suite* » ENT-06. Leur degré d'engagement entrepreneurial est en ce sens limité, ce qui ne leur permet pas de s'engager pleinement dans les activités de la communauté. Les échanges qui y sont entretenus sont en effet recentrés au fil de l'année sur des dimensions émergentes des projets, en laissant moins de place aux aspects purement théoriques. Compte tenu de leur degré d'engagement entrepreneurial, ces membres occasionnels ne disposent pas de suffisamment d'éléments émergents pour participer aux interactions.

Les acteurs externes au DU JE se positionnent également en périphérie de la communauté. Il s'agit en premier lieu de la dizaine d'entrepreneurs évoluant au sein d'autres structures d'accompagnement, qui rejoignent les activités d'ADEN par le biais des réseaux des membres du noyau dur. Ces derniers répondent à une présence discontinue, ce qui s'explique notamment par le fait que la communauté étendue ait émergé par l'impulsion du DU JE. Ces entrepreneurs externes n'ont pas de lien avec la formation, et ne partagent pas nécessairement les mêmes valeurs d'expérimentation et d'interaction sociale : « *[nom de l'entrepreneur] a monté plusieurs projets, mais c'est vrai qu'il n'est pas du DU [...]. Il a ses propres réseaux et aussi sa propre manière de faire de l'entrepreneuriat* » OBS-PART. Les acteurs externes font également référence aux structures de l'écosystème approchées ainsi qu'aux experts assurant les *Ateliers d'Entrepreneurs*. Leur positionnement périphérique est appuyé par les ressources qu'ils mettent

à disposition (relais de communication, espaces physiques, connaissances, ...) et qui permettent à la communauté de dispenser ses activités.

2.3.2.4. L'évolution des degrés de développement des projets des étudiants de nouvelle promotion du DU JE

Cette 4^{ème} phase d'AS se conclue par des résultats positifs en termes de développement de projet pour les étudiants de la nouvelle promotion du DU JE. Cinq d'entre eux sont en phase de commercialisation, et 5 autres ont développé un prototype (Tableau 37).

Domaine du projet	Degré initial de développement de projet¹⁴³	Degré final de développement de projet
Plateforme de mise en relation d'artistes pour production musicale	Structuration	Prototype
Accompagnement dans la digitalisation des entreprises	Idée	Structuration
Développement d'un système de transport de kayak à accrocher à un vélo	Confrontation	Commercialisation
Accompagnement dans le déploiement de CRM	Structuration	Commercialisation
Application mobilisant l'intelligence artificielle au profit de la recherche d'emploi	Structuration	Prototype
Création et animation d'une communauté autour du placement financier	Idée	Prototype
Ouverture d'un café-couture	Idée	Prototype
Ouverture d'un tiers-lieu	Confrontation	Commercialisation
Service de prestation vidéo par drone	Confrontation	Commercialisation
Application d'achats alimentaires en circuit court	Structuration	Commercialisation
Société de conseil	Idée	Structuration
Application favorisant la constitution d'équipes de football à 5	Structuration	Prototype

Tableau 37 - Évolution des degrés de développement de projet

3. Discussion

Les résultats sont discutés en 4 parties. Dans un premier temps, le processus d'institutionnalisation de la CoP par le biais d'ADEN est explicité, en précisant l'apport du DU JE dans le processus de socialisation entrepreneuriale (Donaldson, 2021; Vardhan & Mahato, 2022). La volonté des membres d'intervenir sur les espaces non couverts par les programmes d'accompagnement et de créer un point d'ancrage d'entrepreneurs naissants est discutée.

¹⁴³ La grille d'analyse retenue pour apprécier les degrés de développement de projet est présentée en Annexe 4.

Dans un second temps, le processus de rapprochement entre le DU JE et ADEN est exposé. Celui-ci intervient après l'identification de signaux de maturité de la dernière promotion du diplôme, et redistribue les fonctions qui lui sont accordées ainsi qu'à l'association.

Les productions de la CoP sont spécifiées dans un troisième temps. Les *Événements de Communauté* deviennent des lieux d'expression et de compréhension des événements d'apprentissage (Cope, 2003; Deakins & Wyper, 2010). Les *Ateliers d'Entrepreneurs* interviennent pour leur part dans l'architecture d'apprentissage (Wenger, 1998) en transmettant des connaissances conçues¹⁴⁴. Les *Co-Développements* agissent quant à eux en tant que lieux de production de connaissances supportés par une hétérogénéité dans les degrés d'expérience et les modes de raisonnement (Schmitt, 2015).

Les éléments liés au pilotage et au fonctionnement interne de la CoP sont discutés dans un quatrième temps. Une concentration de la communauté autour du noyau dur est relevée, matérialisée par l'émergence d'une instance de pilotage. Celle-ci nous conduit à modifier notre posture d'accompagnement afin de l'intégrer au titre d'animateur-logistique.

3.1. L'institutionnalisation de la CoP par le biais d'ADEN

ADEN émerge grâce à l'une des fonctions principales du DU JE, à savoir la création d'un espace collaboratif (Chabaud & Sammut, 2014; Fabbri et al., 2016; Pierre & Burret, 2014) favorisant la socialisation entrepreneuriale (Donaldson, 2021; Vardhan & Mahato, 2022). C'est en effet par le biais de la formation que les membres se rencontrent et développent ensemble leur projet. Ils connaissent les zones de compétences de chacun, ce qui leur permet de se solliciter en fonction de leurs besoins (Wenger, 1998). Cette approche favorise grandement la création d'un réseau social d'entrepreneurs, qui supporte à son tour l'émergence organique de la CoP (Wenger et al., 2002). La socialisation agit également sur l'appropriation des valeurs défendues par le diplôme (Henderson & Vercseg, 2010). Les entrepreneurs intègrent grâce au DU JE les mécanismes d'apprentissage des approches situées au cœur de leur démarche de création

¹⁴⁴ Le terme « conçu » fait ici référence à la dualité entre les connaissances conçues et émergentes proposée par Wenger (1998) lorsque l'auteur présente la notion d'architecture d'apprentissage. Ces connaissances sont conçues dans la mesure où elles sont réifiées. Elles peuvent provenir de sphères externes à la CoP ou être produites par celles-ci par le biais de la négociation de sens.

d'entreprise. C'est en effet l'expérimentation et l'interaction sociale promulguées par la formation qui les ont accompagnées à l'issue du programme, bien plus que les outils transmis dans le cadre des cours. Cette configuration laisse entendre que les valeurs transmises constituent l'un des principaux éléments réellement intégrés à la trajectoire d'apprentissage individuelle (Wenger, 1998). Dans cette perspective, une cohérence dans les identités individuelles des *alumni* du diplôme est relevée, et se positionne au point de départ de l'émergence d'ADEN. L'alignement (Iverson, 2010; Wenger, 1998) dans la trajectoire espérée de la CoP fait naître des objectifs communs vis-à-vis de son institutionnalisation (Blackman, 2018; Kerno, 2008; Storberg-Walker, 2008). En opérationnalisant la CoP, l'intention est d'intervenir sur les espaces non couverts par les programmes d'accompagnement, et de créer un point d'ancrage pour les entrepreneurs naissants.

3.1.1. ADEN : opérationnaliser la CoP pour intervenir sur les espaces non couverts par les programmes d'accompagnement

Les entrepreneurs clarifient les fonctions attendues des programmes d'EE en souhaitant institutionnaliser leur CoP par le biais d'ADEN.

D'une manière générale, les étudiants intègrent ces programmes pour bénéficier d'un transfert de connaissances dans une logique de réduction du degré d'ambiguïté causale (Ravasi & Turati, 2005). Ils sont également suivis dans l'objectif d'acquérir une légitimité à propos de la démarche de création d'entreprise (Messeghem & Sammut, 2007; Pupion, 2012). Enfin, les bénéfices sont liés aux ressources mises à disposition par le programme d'EE, en complément du strict accompagnement. Ces ressources sont humaines (animateur, intervenants ...) ou encore liées à l'accès à des espaces physiques (les lieux à disposition des étudiants). Ces fonctions font écho aux traditionnels piliers sur lesquels les structures d'accompagnement reposent : mise à disposition d'un espace physique, de connaissances et de mécanismes d'accompagnement, ou encore mise en réseau des porteurs de projet avec l'écosystème entrepreneurial (Bergek & Norrman, 2008; Scillitoe & Chakrabarti, 2010; Van Rijnsoever, 2020). En somme, les étudiants qui intègrent ces programmes d'EE se positionnent comme des consommateurs des ressources transmises (connaissances conçues) et mises à disposition (moyen humain, espaces physiques).

Cette configuration générale est relevée par les entrepreneurs à l'initiative d'ADEN. Ils indiquent bénéficier des ressources du programme sans pour autant percevoir la possibilité d'intégrer au processus d'accompagnement des éléments issus de l'expérimentation active. Les membres de l'association pointent ici la tension entre les dimensions conçues et émergentes de l'architecture d'apprentissage (Wenger, 1998). La transmission de connaissances conçues est cohérente avec les besoins des porteurs de projet en phase précoce du processus entrepreneurial. À mesure que leurs expériences se développent, les entrepreneurs ont tendance à s'éloigner des approches transmissives. Leurs capacités d'analyse des situations entrepreneuriales (Baron & Ensley, 2006; Ucbasaran et al., 2003) et leurs problématiques s'affinent, rendant ainsi parfois les connaissances conçues insuffisantes pour les éclairer. On assiste ainsi à une évolution des postures entrepreneuriales et des besoins en fonction du degré d'expérience entrepreneuriale (Schmitt, 2020; Schmitt & Julien, 2020). La création d'ADEN s'inscrit dans ce contexte. L'intention est d'intervenir dans des espaces non couverts par les structures d'EE de l'écosystème¹⁴⁵, qui renvoient directement à la notion de CoP. Il est question de construire une communauté qui peut être activée dans une logique de résolution collective de problèmes émergents. Les entrepreneurs opérationnalisent ainsi la notion de CoP par la création de l'association, en l'articulant autour des approches situées d'apprentissage (Lave, 1988, 1993). L'intention est de faire d'ADEN un lieu centré sur le caractère émergent des connaissances, en se positionnant en complémentarité avec les structures d'EE de l'écosystème, qui dispensent des connaissances conçues.

3.1.2. ADEN : opérationnaliser la CoP pour créer un point d'ancrage d'entrepreneurs naissants

L'institutionnalisation de la CoP est perçue comme un moyen d'étendre ses frontières. Les membres souhaitent intégrer à l'association un ensemble de porteurs de projet, issus du DU JE, mais également d'autres communautés. L'intention est d'enrichir les négociations de sens (Wenger, 1998). La création d'une association constitue un levier opérationnel permettant la croissance de la CoP. C'est en effet par le biais d'ADEN que les entrepreneurs souhaitent intégrer de nouveaux entrants. Pour y parvenir, les membres cherchent à établir des partenariats avec différents acteurs, et notamment des programmes d'accompagnement. Une approche

¹⁴⁵ Nous entendons par « structure d'EE de l'écosystème » l'ensemble des parcours d'accompagnement dans lesquels les entrepreneurs à l'initiative d'ADEN sont ou ont été engagés, le DU JE compris.

écosystémique (Schmitt, 2017) est en ce sens défendue dès les premières réunions portant sur le positionnement de l'association. ADEN est donc un moyen d'officialiser le lancement de la CoP (Wenger et al., 2002), mais également de la positionner comme un nouvel entrant de l'écosystème. Le DU JE, en tant que structure d'accompagnement, aurait pu soutenir les entrepreneurs dans cette démarche (Theodoraki et al., 2018). Pour autant, les entrepreneurs font le choix de se détacher de la formation dans les communications officielles. L'objectif est de faire prévaloir l'auto-organisation, en replaçant les entrepreneurs au cœur de la dynamique de la CoP, et en s'écarter des institutions qui la sponsorisent.

3.2. Le processus de rapprochement entre ADEN et le DU JE

Le travail engagé par les entrepreneurs autour d'ADEN constitue une double opportunité. En premier lieu, il offre la possibilité d'étudier plus en détail le processus de développement de la CoP ayant émergé lors de la précédente phase d'AS. En second lieu, les membres de l'association sont des entrepreneurs expérimentés qui peuvent supporter la transition novice/praticien des étudiants de la dernière promotion du DU JE. Dans cette perspective, nous assurons le rôle de broker (Wenger, 1998) en provoquant la rencontre de ces deux collectifs, opérée dans un contexte nous semblant propice : les étudiants de la dernière promotion du diplôme démontrent des signes de maturité dans leur comportement entrepreneurial (Gartner et al., 2010; Pati et al., 2021), et des phénomènes d'auto-organisation sont observés. Le rapprochement entre le DU JE et ADEN constitue une redistribution des fonctions accordées au diplôme et à l'association.

3.2.1. Le rapprochement entre ADEN et le DU JE : des aspirants entrepreneurs prêts à évoluer au contact de praticiens plus expérimentés

Le rapprochement entre le DU JE et ADEN a été opéré tôt dans l'année universitaire. La période retenue pour la mise en place du premier *Co-Développement* mutualisé intervient à l'issue de deux observations qui décrivent une certaine forme de maturité de la dernière promotion du diplôme : la nature des comportements entrepreneuriaux, et les phénomènes d'auto-organisation émergents. Ce rapprochement conduit à une réorganisation des fonctions

accordées au DU JE comme à ADEN. Le diplôme est mobilisé pour supporter la trajectoire de la communauté, et l'association se positionne comme le moyen d'expression de celle-ci.

3.2.1.1. Des étudiants sensibles aux influences des réseaux et communautés externes dans la structuration de leur comportement entrepreneurial

Le processus d'accompagnement est reconduit pour les étudiants de la nouvelle promotion du DU JE. La phase de mise en réseau d'aspirants entrepreneurs est donc appréhendée de la même manière¹⁴⁶. Or, les étudiants de la nouvelle promotion du DU JE ne s'approprient pas le *Labo des Entrepreneurs*. On remarque à ce titre qu'ils disposent d'une plus grande autonomie dans leur comportement entrepreneurial (Gartner et al., 2010; Pati et al., 2021). L'intervention du jeu de cartes n'est pas nécessaire à l'identification de plans d'action qui structurent leur intention implémentée (Adam & Fayolle, 2015; Gollwitzer, 1993). Les projets portés ne répondent pas à un degré de maturité plus élevé en comparaison aux autres phases d'AS, mais le mode de raisonnement (Schmitt, 2015) des étudiants de cette nouvelle promotion semble différent. Cet aspect est particulièrement important dans la mesure où il agit directement sur le comportement entrepreneurial, défini comme l'ensemble des pratiques portées par l'individu en vue de créer une entreprise (Belchior & Lyons, 2021; Gartner et al., 2010; Pati et al., 2021; F. Wang & Sahid, 2024). Le comportement entrepreneurial des étudiants de la dernière promotion témoigne du fait qu'ils sont réceptifs plus tôt dans l'année universitaire aux influences des communautés et réseaux externes¹⁴⁷ (Rae, 2004; Taylor & Thorpe, 2004; Vargas-Hernandez et al., 2024). Cette sensibilité les engage dans de nombreux événements d'apprentissage, du fait d'une exposition autonome à des situations discontinues.

Ces caractéristiques du comportement entrepreneurial des étudiants nous permettent d'accélérer la transition dans notre posture d'accompagnement : la transmission de connaissances est directement mobilisée afin de faire des ponts entre l'expérimentation et l'apprentissage¹⁴⁸, le

¹⁴⁶ Les cours de *Business Model & Business Plan* sont dispensés afin de préparer à l'engagement entrepreneurial. La suite du processus devait être assurée par le *Labo des Entrepreneurs* et les *Événements de Communauté* afin d'engager les étudiants dans des expérimentations actives et des interactions sociales.

¹⁴⁷ Les pratiques liées à l'exposition de l'étudiant à son environnement étaient localisées et retenues à la toute fin de l'accompagnement (2ème phase d'AS) ou imposées par le jeu de cartes sans que cela ne provienne des étudiants eux-mêmes (3ème phase d'AS).

¹⁴⁸ Là où la transmission de connaissances était en premier lieu mobilisée afin de baliser le processus entrepreneurial durant la mise en réseau d'aspirants entrepreneurs des précédentes phases d'AS.

leadership distribué intervient plus tôt dans l'année, ... Cette configuration réduit drastiquement la temporalité nécessaire pour couvrir les enjeux individuels et collectifs de la phase de mise en réseau d'aspirants entrepreneurs.

3.2.1.2. Une forte implication des étudiants dans la vie de la promotion conduisant à l'émergence de phénomènes d'auto-organisation

Les ENT-01 et 02 ont assuré un rôle central dès la mise en réseau d'aspirants entrepreneurs. Elles se sont rapidement emparées du processus de leadership distribué (Harris, 2011; Spillane, 2005) que nous avons instauré. Ces deux entrepreneures agissent au titre de *community keepers* (Wenger-Trayner et al., 2023), et veillent à la dynamique interne de la communauté par la création d'espaces favorisant les interactions entre les membres. Ces derniers sont principalement créés en dehors de la formation, par le biais des moments informels organisés.

Ces initiatives auto-organisées portées par les *community keepers* semblent particulièrement importantes, dans la mesure où elles agissent sur la socialisation entrepreneuriale (Donaldson, 2021; Vardhan & Mahato, 2022). Elles sont positionnées en complément des activités dispensées par le DU JE, et permettent d'instaurer un climat de confiance entre les étudiants, et entre les étudiants et nous-mêmes¹⁴⁹. Ces moments informels favorisent donc la création de liens, mais également l'appropriation des valeurs d'expérimentation active et d'interaction sociale. Il s'agit en effet d'espaces de rencontre propices au partage des dernières actualités des projets. Il est à ce titre possible de s'engager dans des partages qui n'ont pas pu être réalisés durant les séances du diplôme¹⁵⁰. En somme, ces moments informels créent des ponts entre les séances du DU JE, et assurent une partie de la fonction d'accompagnement en dehors des strictes frontières de la formation. Dans ce contexte, les ENT-01 et 02 ont largement participé à la création d'un réseau social (Wenger et al., 2002) pour les étudiants du DU JE. Son émergence intervient tôt dans l'année universitaire, ce qui traduit un signal positif quant au degré de maturité de la promotion. C'est donc dans cette temporalité¹⁵¹ que nous assurons le rôle de *broker* (Bueger et al., 2024; Oborn & Dawson, 2010; Wenger et al., 2002) en provoquant un premier rapprochement avec ADEN lors d'un *Co-Développement*. Celui-ci met les étudiants

¹⁴⁹ Nous avons participé à la plupart de ces activités après avoir été convié par les étudiants.

¹⁵⁰ Principalement par manque de temps.

¹⁵¹ Il s'agit également de la période à laquelle les membres de l'association cherchent à élargir les frontières de leur CoP

de la dernière promotion au contact d'entrepreneurs dont les pratiques sont en phase avec les valeurs défendues par la formation. Cette cohérence dans les identités individuelles supporte l'émergence d'une CoP étendue.

3.2.2. Le rapprochement entre ADEN et le DU JE : vers l'émergence d'une CoP étendue

Les signaux de prise de maturité de la dernière promotion du DU JE (comportement entrepreneurial et phénomènes d'auto-organisation) ainsi que les résultats positifs liés à la première séance de *Co-Développement* mutualisée nous permettent d'intensifier le rapprochement.

Cette intensification se traduit par l'émergence d'une CoP étendue, qui rassemble en décembre 2023 les étudiants de la dernière promotion du DU JE, et les entrepreneurs à l'initiative d'ADEN. On perçoit dans le processus de rapprochement un rapport de force au profit des porteurs de projet de l'association. Ce sont en effet ces derniers qui sont constitués en CoP. Les étudiants de la dernière promotion du diplôme agissent comme des nouveaux entrants (Lave & Wenger, 1991), et doivent donc être légitimés par les entrepreneurs d'ADEN qui évoluent au cœur de la communauté.

Un risque de fragiliser les dimensions structurantes de la CoP portées par les *alumni* du DU JE est présent du fait de l'intégration de nouveaux membres (Wenger et al., 2002). La cohérence existante dans les identités individuelles limite la tension entre l'imagination et l'alignement (Wenger, 1998). Elle permet de ne pas aller à l'encontre du travail porté sur le domaine, la communauté et la pratique grâce à la vision commune (Pyrko et al., 2017). Le domaine est naturellement partagé par les membres du DU JE et d'ADEN du fait de leur engagement respectif dans leur projet entrepreneurial. Une cohérence dans la communauté et la pratique est par ailleurs mise en avant par le processus de rapprochement entre le diplôme et l'association, et reflète la proximité dans les identités des deux collectifs. La pratique, bien que plus abondante chez les entrepreneurs d'ADEN, est structurée chez les deux collectifs autour de l'expérimentation active. La communauté, qui constitue la fabrique sociale d'apprentissage (Wenger, 1998), repose sur la négociation de sens au sein du diplôme comme de l'association. On remarque ici que les membres de la dernière promotion du DU JE ont rapidement débuté au

sein du diplôme le processus de socialisation et d'apprentissage qui illustre la participation périphérique légitime (Lave & Wenger, 1991). Ce travail effectué au sein du DU JE sur les valeurs qui structurent les identités collectives permet l'intégration des nouveaux entrants (Henderson & Vercseg, 2010), sans impacter les dimensions structurantes de la CoP institutionnalisée sous ADEN. Le rôle de *broker* que nous assurons supporte par ailleurs leur intégration, en légitimant leur position au sein de la CoP. Les ENT-01 et 02 agissent également comme *broker* en ayant intégré le bureau de l'association, et interviennent donc sur le processus de légitimation. Deux structures sont toujours présentes à l'issue du rapprochement entre les étudiants du diplôme et les membres à l'initiative de l'association. Le DU JE et ADEN sont alors mobilisés comme des outils supportant les activités et besoins des membres de la CoP étendue.

3.2.3. Le rapprochement entre ADEN et le DU JE : le diplôme comme outil supportant la trajectoire de la communauté

Le rapprochement entre ADEN et le DU JE redistribue les fonctions d'accompagnement initialement assurées par le diplôme. Cette redistribution s'inscrit dans la continuité des perceptions des entrepreneurs à l'initiative de l'association à l'égard des programmes d'accompagnement. Bien que le DU JE mobilise la *full venture creation pedagogy* (Lackéus, 2020) afin de tendre vers un apprentissage en situation réelle (Bozward & Rogers-Draycott, 2020; K. Smith et al., 2022), il reste perçu comme un programme d'accompagnement. Dans cette perspective, des fonctions spécifiques lui sont *de fait* attribuées. Celles-ci interviennent dans une temporalité précise, indexée au développement des projets. Le diplôme est perçu comme un outil à disposition des membres de la CoP positionnés dans les premières phases du processus entrepreneurial. Il est attendu que la formation intervienne sur leur capital humain (Cope & Down, 2010; Rasmussen & Sørheim, 2006), pour réduire le degré d'ambiguïté causale du processus entrepreneurial (Ravasi & Turati, 2005). Le DU JE est ainsi positionné comme un outil à activer pour préparer l'engagement entrepreneurial, en agissant notamment comme un lieu de transmission de connaissances (Bergek & Norrman, 2008; Scillitoe & Chakrabarti, 2010; Van Rijnsoever, 2020). Le diplôme devient en ce sens un support de la trajectoire de la communauté, en permettant aux novices de devenir praticiens *via* un processus d'acculturation (Lave et Wenger, 1991). Il est donc positionné comme une étape transitoire du processus d'accompagnement, et non plus comme le processus d'accompagnement dans son intégralité.

3.2.4. Le rapprochement entre ADEN et le DU JE : l'association comme outil d'expression de la trajectoire de la CoP

En positionnant le DU JE comme un outil supportant la trajectoire de la communauté, les membres placent ADEN comme l'élément central de leur trajectoire individuelle d'apprentissage (Wenger, 1998). C'est la CoP qui assure la véritable fonction d'accompagnement, par le biais de l'association. Elle intervient en aval du DU JE, qui agit sur la transition novice/praticien par la transmission de connaissances (Anderson & Jack, 2002; Cope & Down, 2010; Martin et al., 2013). ADEN exploite l'expérimentation en situation réelle pour créer ses propres connaissances, et améliorer les pratiques de ses membres. L'association n'est pas positionnée comme une structure liée au DU JE ou à l'EM Strasbourg, mais bien comme un collectif indépendant et auto-organisé. En somme, le projet associatif devient l'entreprise commune (Wenger, 1998). Les entrepreneurs l'exploitent pour exprimer la trajectoire et l'identité de la communauté : conception et dispense des activités, prises de contact avec des institutions de l'écosystème, invitation d'entrepreneurs externes à participer aux activités, ... Ces fonctions adossées à ADEN sont par ailleurs assurées par le bureau de l'association.

3.3. Les productions de la CoP

La clarification dans les fonctions attribuées au DU JE et à ADEN invite la CoP à exploiter ces deux espaces afin de dispenser ses activités. Celles-ci sont conçues pour répondre aux besoins des membres répondant à des degrés d'expérience entrepreneuriale hétérogènes. Certaines activités sont davantage adressées aux nouveaux entrants, lorsque d'autres accueillent l'ensemble des membres de la CoP. En parallèle, les temps informels agissent comme des liants en offrant à la communauté des espaces tant publics que privés (Wenger et al., 2002).

3.3.1. Offrir un lieu d'expression et de compréhension des événements d'apprentissage

La CoP provoque des rencontres qui interviennent sur la gestion des problématiques et besoins quotidiens par le biais du DU JE. Cette gestion se fait majoritairement durant les *Événements de Communauté*. Les entrepreneurs y présentent des éléments précis et circonscrits qui ne nécessitent pas de porter une réflexion plus large dans le cadre d'un *Co-Développement*.

Les éléments présentés dans les *Événements de Communauté* agissent comme des points d'étape rendant compte des pratiques des entrepreneurs, qui font écho à la notion d'événement d'apprentissage (Cope & Watts, 2000). Il s'agit de situations critiques ou discontinues (Cope, 2003; Deakins & Wyper, 2010) qui répondent à des influences fortes sur les mécanismes d'apprentissage (Haneberg, 2019; Harrison & Leitch, 2005; Rupčić, 2019), en remettant en cause les grilles de lecture existantes des entrepreneurs (Bonfanti et al., 2019). Les *Événements de Communauté* sont ainsi mobilisés par les membres de la CoP afin d'éclairer ces situations critiques ou discontinues. Il s'agit donc du lieu d'expression et de compréhension des événements d'apprentissage (Cope & Watts, 2000). Les étudiants sollicitent les retours du collectif, mais attendent également de notre part un éclairage théorique par la transmission de connaissances conçues. Ainsi, les *Événements de Communauté* sont majoritairement sollicités par les entrepreneurs de la dernière promotion du DU JE. Cela peut s'expliquer par le fait qu'ils soient moins expérimentés que les membres à l'initiative d'ADEN. Leurs grilles de lecture (R. K. Mitchell et al., 2007; Rerup, 2005) sont moins fournies (Dew et al., 2009; Ucbasaran et al., 2003), les exposant à davantage de situations critiques et discontinues (Carbonara et al., 2020; Westhead et al., 2005). Les entrepreneurs plus expérimentés sont peu concernés par les *Événements de Communauté*. Ces séances interviennent principalement sur la transition novice/praticien, ce qui est conforme aux attentes des membres de la CoP à l'égard du DU JE. Les *Événements de Communauté* agissent donc comme des espaces intermédiaires dans les trajectoires individuelles au sein de la CoP. Ils permettent aux membres en situation davantage périphérique de développer des connaissances, en vue de se rapprocher du centre de la communauté (Lave & Wenger, 1991). Un engagement mutuel y est par ailleurs relevé (Wenger, 1998), avec des étudiants faisant part d'un sentiment de redevabilité : ils participent à ces temps de partage pour à leur tour venir en aide aux autres étudiants.

3.3.2. Accéder à de nouvelles connaissances conçues pour éclairer et préparer l'engagement entrepreneurial

Une continuité dans les fonctions des *Événements de Communauté* et des *Ateliers d'Entrepreneurs* apparaît. Tous deux sont exploités dans l'objectif d'éclairer des événements d'apprentissage (Cope & Watts, 2000). Certaines situations partagées ne peuvent être totalement traitées durant les *Événements de Communauté*, du fait d'un manque de connaissances réifiées à disposition des membres y participant (nous compris). Cet écart entre les besoins des entrepreneurs et les connaissances disponibles dans le répertoire partagé¹⁵² (Wenger, 1998) conduit à la mise en place d'*Ateliers d'Entrepreneurs*. Les intervenants agissent au titre de *chapter leaders* (Wenger-Trayner et al., 2023) : ils sont sollicités pour adresser un besoin spécifique dans une temporalité définie¹⁵³. Ces séances sont structurées par une relation expert/entrepreneurs basée sur la transmission de connaissances conçues. Les membres y participant viennent précisément chercher cette relation. Ici encore, il s'agit principalement des étudiants de la dernière promotion du DU JE, positionnés comme les membres les moins expérimentés de la CoP. On retrouve, comme pour les *Événements de Communauté*, une logique temporelle mettant en tension le transfert de connaissances et l'engagement entrepreneurial (Bell & Bell, 2020; Biggs, 2012). Les apports des experts éclairent autant qu'ils ne préparent les phases d'expérimentation active (Aboobaker, 2020; Solomon et al., 2002).

3.3.3. Créer un lieu de production de connaissances supporté par une hétérogénéité dans les degrés d'expérience et les modes de raisonnement

La CoP dispense par le biais d'ADEN des séances de *Co-développement*, qui se positionnent au centre de ses activités, et témoignent de nombreux mécanismes qui structurent le fonctionnement d'une CoP. Elles mettent en lumière l'engagement mutuel en rassemblant la plupart des membres. On retrouve également durant ces séances les liens entre participation, négociation de sens et réification (Wenger, 1998).

Les problématiques apportées par les entrepreneurs témoignent de leur participation dans les pratiques en lien avec le domaine de la CoP. Le sens issu des expériences est collectivement

¹⁵² Le répertoire partagé fait ici référence aux connaissances conçues à disposition des membres de la CoP.

¹⁵³ Une séance.

négocié, puis réifié sous la forme de compte-rendu de séances. Les *Co-Développements* constituent également le lieu de tension entre les connaissances conçues et émergentes durant les négociations de sens (Wenger, 1998). Cette tension est notamment due à la participation simultanée de membres évoluant au sein des différentes strates de la communauté. Les étudiants de la dernière promotion du DU JE prennent part aux négociations de sens en utilisant principalement des connaissances conçues issues des *Événements de Communauté* et des *Ateliers d'Entrepreneurs*. Ces entrepreneurs adoptent une perspective rationnelle de l'entrepreneuriat (Schmitt, 2015). Leurs interventions visent à vérifier la solidité des bases structurantes des projets (identification des tendances lourdes, cohérence dans le business model canvas, ...). Les membres davantage expérimentés mobilisent quant à eux des grilles de lecture construites sur la base de connaissances émergentes, qui supportent le développement de théories personnelles (Kolb, 1984; Rae & Carswell, 2000). Ils se positionnent dans une perspective pragmatique de l'entrepreneuriat (Sarasvathy, 2001; Silberzahn, 2020). Leurs retours sont davantage orientés autour des ressources à disposition des entrepreneurs (mobilisation des réseaux, approches itératives, ...), en s'écartant des logiques de planification (Arend et al., 2015; Perry et al., 2012). Il y a donc une confrontation dans la nature des connaissances mobilisées (Wenger, 1998) et des modes de raisonnement (Schmitt, 2015), ce qui conduit à des négociations de sens venant enrichir le répertoire partagé. Cet apprentissage est par ailleurs renforcé par la présence d'entrepreneurs externes au DU JE, qui intègrent la CoP par le biais des réseaux propres aux membres de la communauté. Cette dynamique offre alors de nouvelles possibilités en termes de négociation de sens (Oborn & Dawson, 2010; Tuertscher et al., 2014). C'est donc de cette confrontation supportée par une hétérogénéité dans les degrés d'expérience et des modes de raisonnement que la CoP a créé ses propres connaissances. Celles-ci sont réifiées, et mobilisées par l'entrepreneur ayant sollicité le *Co-Développement*, mais également par les autres membres.

Le fonctionnement des *Co-Développements* rappelle le processus d'apprentissage entre novices (étudiants de la dernière promotion, approche rationnelle) et experts¹⁵⁴ (*alumni*, approche pragmatique) au sein des CoPs (Lave & Wenger, 1991). Ce contexte permet en effet aux étudiants de la dernière promotion du DU JE de développer une identité entrepreneuriale qui se structure au-delà des connaissances conçues (Wenger, 1998) transmises par la formation. Cet apprentissage est par ailleurs renforcé par un effet de mimétisme (Billett, 2013) : les étudiants

¹⁵⁴ La position d'expert de ces étudiants peut être questionnée. Ils ne répondent pas nécessairement à l'attribut cognitif de l'expert (J.-P. Bootz et al., 2019), mais sont simplement légitimés par les autres étudiants.

de la dernière promotion du DU JE s'inspirent largement des pratiques portées par les membres à l'initiative d'ADEN, et partagées lors des séances communes. Le mimétisme est fréquemment mobilisé par les entrepreneurs faisant face à un haut degré d'incertitude (Haveman, 1993; Miller, 2012; Townsend et al., 2018). Le fait d'évoluer au contact de membres davantage expérimentés permet aux étudiants de la dernière promotion de réduire plus encore le degré d'ambiguïté causale du processus entrepreneurial (Ravasi & Turati, 2005).

3.4. Le pilotage et fonctionnement interne de la CoP

Les activités dispensées permettent d'identifier le positionnement des membres dans les différentes strates de la CoP. On y retrouve un noyau dur qui constitue une instance de pilotage et modifie les fonctions que nous assurons, des membres actifs qui partagent une identité et une histoire commune, des membres occasionnels dont l'identité individuelle entre en conflit avec le domaine de la CoP, et des membres périphériques n'ayant pas intégré les valeurs défendues par la communauté.

3.4.1. L'émergence d'une instance de pilotage composée des membres du noyau dur

Le noyau dur a joué un rôle prépondérant dans la définition et mise en application de la trajectoire de la CoP étendue. Deux éléments ressortent de la position de ces membres au sein de la communauté.

En premier lieu, le noyau dur bénéficie d'une forte légitimité au sein de la CoP. Ils sont en première ligne dans la définition et mise en place des activités à dispenser. On remarque par ailleurs qu'ils sont vigilants aux degrés de maturité des projets portés par les différents membres, et articulent la trajectoire de leur CoP en fonction de ces derniers¹⁵⁵. Dans cette configuration, ils se substituent au rôle que nous exerçons jusqu'à présent dans la structuration pédagogique de la dynamique d'accompagnement (contenus à traiter, fonctionnement des

¹⁵⁵ La CoP étendue dispense en effet des activités en mobilisant ADEN ou le DU JE pour couvrir un large panel de besoins en termes de fonctionnement de séance.

séances, temporalité, ...). Cette capacité à identifier des besoins et à les traduire en format de séance fait état d'une forte réduction du degré d'ambiguïté causale de la part de ces entrepreneurs. Ils disposent de leur propre compréhension, partagée à l'échelle de la CoP, des enjeux qui régissent la pratique entrepreneuriale. Cette auto-organisation dans la dynamique générale d'accompagnement traduit en ce sens une solide définition et diffusion des dimensions structurantes de la CoP (domaine, communauté, pratique), permettant la mise en place d'un agenda d'apprentissage cohérent (Bicchi, 2024; Wenger et al., 2011).

En second lieu, la forme associative d'ADEN matérialise l'existence de ce noyau dur. Les membres de son bureau sont en effet perçus comme ceux bénéficiant de la légitimité nécessaire à la définition de la trajectoire de la CoP. On assiste donc, du fait de la polarisation de la CoP autour de son noyau dur et de l'outil associatif à sa disposition, à l'émergence d'une instance de pilotage qui adresse la phase de développement de la CoP. Les membres font en effet un lien presque automatique entre le fait d'être intégré au bureau et d'évoluer dans le noyau dur¹⁵⁶. On remarque par ailleurs que les modalités d'intégration (Wenger, 1998) du bureau se basent sur la volonté de chacun à s'engager vis-à-vis du collectif, bien plus que sur les degrés d'expérience entrepreneuriale¹⁵⁷. L'instance de pilotage n'est donc pas exclusivement constituée des membres perçus comme des experts, mais bien des porteurs de projet les plus actifs de la communauté. L'émergence de l'instance de pilotage renforce par ailleurs la fonction d'entreprise commune (Wenger, 1998) qu'assure ADEN. L'association constitue en effet un projet collectif, parallèle et complémentaire aux projets individuels. Son développement est appuyé par l'engagement mutuel des membres, qui participent à ses activités au regard des bénéfices perçus sur leurs propres pratiques. En somme, le niveau d'importance accordé à l'association et aux projets individuels semble similaire.

3.4.2. Les influences de l'instance de pilotage sur notre posture d'accompagnement

À la différence des précédentes phases d'AS, il n'y a plus un seul animateur officiel de la CoP, mais une instance de pilotage. Ce contexte modifie en profondeur les fonctions que nous avons

¹⁵⁶ Comme en témoignent les ENT-04, 09 et 11 qui souhaitent se rapprocher du cœur de la CoP et voient l'intégration du bureau d'ADEN comme le seul moyen d'y parvenir.

¹⁵⁷ A ce titre, ADEN-02 et 03 agissent davantage comme membres actifs bien qu'ils répondent à un degré d'expérience entrepreneuriale plus élevé que la plupart des entrepreneurs de la CoP.

assurées. Il a en effet été question de retrouver une place au sein de la CoP compte tenu de la prise de contrôle de l'instance de pilotage sur la dynamique d'accompagnement. Dans cette configuration, nous avons usé de notre responsabilité du DU JE pour offrir un soutien logistique à la CoP. Par cette nouvelle fonction, notre objectif premier était de veiller à ce que ses activités puissent prendre place. On retrouve ici les zones d'intervention traditionnelles de l'animateur d'une CoP pilotée : favoriser les rencontres, créer un rythme dans les échanges, mettre à disposition les ressources nécessaires aux activités, ... (Davies, 2017; Margalef & Pareja Roblin, 2018; Petrone & Ortquist-Ahrens, 2004; Wenger et al., 2002). Ce rôle s'apparente à celui d'« *agenda activist* » (Wenger-Trayner et al., 2023), qui consiste à créer un contexte permettant la mise en application de l'agenda d'apprentissage (Bicchi, 2024; Wenger et al., 2011) de la CoP.

Ce changement de posture semble particulièrement important dans la mesure où il permet d'une part de retrouver une légitimité au sein de la CoP, et d'autre part de maintenir une certaine influence sur sa trajectoire. Cette fonction d'animateur logistique nous a en effet permis d'être intégrés à la CoP en tant que membre interne¹⁵⁸.

3.4.3. Les membres actifs : une prédominance du projet individuel sur l'entreprise commune

Les membres actifs¹⁵⁹ participent régulièrement aux activités de la CoP. Leur engagement entrepreneurial et les événements d'apprentissage liés apportent de la matière aux négociations de sens, et découlent sur la mise en place de séances dédiées (*Co-Développements* ou *Événements de Communauté*). Une identité entrepreneuriale est ici construite sur la base des valeurs partagées par les membres (Radu-Lefebvre et al., 2021). Pour autant, les degrés d'importance entre l'entreprise commune (matérialisée par ADEN) et les projets individuels sont déséquilibrés. Les membres actifs s'engagent dans la CoP dans l'unique intention d'exploiter ses ressources pour alimenter leur projet. En somme, les apports provenant de la participation de ces membres, bien que centraux dans la vie de la communauté, s'apparentent davantage à des externalités positives : ils participent à la vie de la CoP sans que cela ne soit l'objectif principal. De même, le fait de rejoindre l'instance de pilotage n'est pas intégré à leur

¹⁵⁸ Là où nous étions jusqu'à présent pilote externe du fait de notre responsabilité pédagogique du DU JE.

¹⁵⁹ ADEN-02 et 03 et ENT-03, 05 et 08.

trajectoire d'apprentissage individuelle (Wenger, 1998). Leur positionnement au sein des membres actifs est perçu comme suffisant pour accéder aux ressources nécessaires au développement de leur projet.

3.4.4. Les membres occasionnels : un conflit entre l'identité individuelle et le domaine de la CoP

Les ENT-06, 07, 10 et 12 agissent en tant que membres occasionnels. Le fait qu'ils évoluent au sein de la dernière promotion du DU JE les maintient dans la CoP, mais leur investissement dans l'entreprise commune est largement limité. Une scission dans l'engagement mutuel est relevée entre les membres actifs et occasionnels (Radu-Lefebvre et al., 2021). La position périphérique des ENT-06, 07, 10 et 12 lors du rapprochement entre ADEN et le DU JE en décembre 2023 constituait une opportunité d'apprentissage (Wenger, 1998). Celle-ci n'a pas été saisie, puisqu'ils n'ont pas évolué dans les strates de la communauté. Cela s'explique par le fait que les membres occasionnels ne semblent pas positionner leur projet comme une véritable perspective professionnelle. Cette configuration souligne que l'entrepreneuriat n'est pas intégré aux trajectoires individuelles d'apprentissage (Wenger, 1998). Une incohérence dans les identités est en ce sens relevée, ce qui freine l'engagement des membres occasionnels dans l'entreprise commune. Aucun lien n'est établi entre l'individuel et le collectif, puisque le domaine de la CoP n'entre pas en résonance avec leur identité. Ils sont tout de même qualifiés de membres occasionnels dans la mesure où ils participent aux activités, bien qu'ils ne prennent pas part à sa trajectoire. Leur présence est uniquement liée à leur inscription administrative au DU JE.

3.4.5. Les membres périphériques : les acteurs externes au DU JE

Les membres périphériques regroupent les acteurs externes au DU JE. Il s'agit en premier lieu des entrepreneurs évoluant dans d'autres structures d'accompagnement. Ceux-ci ont participé à certaines activités en étant intégrés par le biais des membres du noyau dur. Bien qu'ils aient apporté de nouvelles perspectives dans les négociations de sens, les valeurs souvent tacites sur lesquelles la CoP s'est construite ne sont donc pas nécessairement portées par ces entrepreneurs. Ils n'ont pas accès à l'intégralité du répertoire partagé, et donc à l'ensemble des normes et

coutumes qui régissent le fonctionnement de la communauté (Wenger, 1998). Le fait que le diplôme oriente ses actions autour des valeurs d'expérimentation active et d'interaction sociale a été bénéfique dans le processus de rapprochement entre ADEN et le DU JE. Les deux collectifs se sont en effet construits autour d'une même identité et d'une histoire commune, qui peuvent toutefois constituer des freins à l'ouverture de la CoP à des entrepreneurs externes (Bolisani & Scarso, 2014; Carlile, 2004). Une certaine temporalité semble ainsi nécessaire pour que les nouveaux entrants intègrent les valeurs de la CoP. Ce processus initiatique est assuré par le DU JE dans le cadre des entrepreneurs qui rejoignent une nouvelle promotion. Cette initiation n'a pas été effectuée à l'attention des entrepreneurs externes au diplôme. Cela conduit à une distanciation entre les membres partageant une même identité et une histoire commune, et les nouveaux entrants qui n'ont pas accès à ces dimensions tacites. Cette configuration rappelle qu'« *"être membre de" n'est pas un fait brut ou de nature, mais bien une pratique, un "faire" qu'on apprend [...] en interaction avec l'environnement* » (Fernández-Vavrik, 2010, p.73).

Les membres périphériques rassemblent également les acteurs ayant participé au développement de la CoP par le biais d'apports spécifiques et ponctuels. Il s'agit en premier lieu des experts animant les *Ateliers d'Entrepreneurs*, et ayant maintenu leur engagement à l'issue de leurs interventions. Certains d'entre eux répondent en effet à une forte disponibilité auprès des entrepreneurs. Ils leur permettent de s'entretenir en comité restreint à propos d'une problématique spécifique en lien avec leur domaine d'expertise, et offrent ainsi des espaces privés d'interaction (Wenger et al., 2002). Ils sont en ce sens davantage intégrés à la CoP au titre des ressources (connaissances, réseaux, ...) qu'ils peuvent diffuser. Les acteurs institutionnels avec lesquels ADEN a noué des partenariats sont également en périphérie, au regard du rôle transactionnel qu'ils assurent (Wenger-Trayner et al., 2023). Ils sont en relation ponctuelle avec les entrepreneurs, ce qui permet à l'instance de pilotage de dispenser certaines activités. Ils permettent également aux membres de raisonner dans une perspective écosystémique (Schmitt, 2017), et de gérer la tension entre les dimensions locales et globales (Wenger, 1998) apportées au sein de la CoP.

3.5. Synthèse de l'évolution de la CoP

Cette 4^{ème} phase d'AS est rythmée par trois périodes (Tableau 38). La première s'étend d'octobre à décembre 2023, et porte sur le travail effectué par les membres à l'initiative d'ADEN pour institutionnaliser leur CoP, et sur l'accompagnement des étudiants de la dernière promotion du DU JE durant la mise en réseau d'aspirants entrepreneurs. La seconde période intervient à l'issue du premier semestre, lorsque les liens créés entre ADEN et le DU JE donnent lieu à l'émergence d'une CoP étendue. La troisième période apparaît à compter de janvier 2024, au moment où la CoP étendue dispense ses activités.

Ces trois périodes montrent de nouveau l'interconnexion des dimensions individuelles, collectives et liées au rôle de l'animateur. Elles introduisent par ailleurs des éléments propres aux apports du DU JE et d'ADEN dans le processus d'émergence et de développement de la CoP étendue. La démarche d'animation retenue dans le cadre de cette 4^{ème} phase d'AS est synthétisée par la Figure 9.

		Phase 1 : Institutionnalisation de la CoP et mise en réseau d'aspirants entrepreneurs		Phase 2 : Émergence de la CoP étendue		Phase 3 : Production de la CoP étendue
		ADEN	DU JE	ADEN	DU JE	
Individu	Membres	Homogènes, identités entrepreneuriales individuelles et collectives présentes.	Hétérogènes, mais rassemblés par une volonté partagée d'entreprendre.	Homogènes, identités entrepreneuriales individuelles et collectives présentes.	Homogènes, identités entrepreneuriales individuelles et collectives en émergence.	Homogènes, identités entrepreneuriales individuelles et collectives présentes. Partage des valeurs d'expérimentation active et d'interaction sociale.
	Identité dominante	Entrepreneurs.	Étudiants.	Entrepreneurs.	Étudiants-entrepreneurs.	Entrepreneurs.
	Engagement entrepreneurial	Fort : entreprises créées ou en phase de création, génération de chiffre d'affaires.	Faible, phase de découverte du processus entrepreneurial	Fort : entreprises créées ou en phase de création, génération de chiffre d'affaires.	Grandissant : phénomène de mimétisme relevé, amenant les étudiants à porter des pratiques tournées vers l'environnement du projet.	Fort et homogène, supporté par les activités de la CoP.
Collectif	Dynamique communautaire	Communauté de pratique. Échanges localisés et en comité restreint.	Communauté d'intérêt. Prises d'initiative des <i>community keepers</i> qui alimentent le développement de mécanismes collaboratifs.	Émergence d'une CoP étendue, les étudiants du DU JE se positionnant comme des nouveaux entrants. Ouverture des frontières de la CoP, prises de contact engagées avec des acteurs et entrepreneurs externes.		Communauté de pratique. Émergence d'une instance de pilotage. Dispense d'activités spécifiques en fonction des degrés de développement des projets des membres de la CoP étendue.
	Enjeu / orientation du collectif	Institutionnaliser la CoP par la création d'une association.	Identifier ses propres modalités d'apprentissage	Attirer de nouveaux membres, dispenser les activités dans une sphère plus large.	Intégrer une CoP existante, s'assurer la cohérence entre les trajectoires individuelles d'apprentissage et la trajectoire de la CoP	Gestion des enjeux liés à la phase de maturité de la CoP.
Enseignant / animateur	Positionnement au sein du collectif	Pilote de la CoP par le biais de la fonction de président.	Externe au collectif, responsable pédagogique du diplôme.	Pilote de la CoP par le biais des fonctions de président et de responsable pédagogique.		Membre de la CoP.
	Rôles prédominants	Accompagner les entrepreneurs dans la définition des dimensions structurantes de leur CoP. Collecter les attentes individuelles à l'égard de la CoP, aider à les traduire en termes de moyens d'action.	Dispenser les valeurs d'expérimentation active et d'interaction sociale du diplôme. Accompagner les étudiants dans l'identification de leurs modalités d'apprentissage.	<i>Broker</i> , rapprocher les deux collectifs. S'assurer de la cohérence entre les activités conçues par la CoP étendue et les besoins d'entrepreneurs répondant à différents degrés de développement de projet.		Participation aux interactions dans le cadre des négociations de sens. Capitaliser sur nos fonctions officielles (responsable pédagogique et président) pour assurer la gestion logistique de la CoP. Rôle d' <i>agenda activist</i> .
Apports d' ADEN et du DU JE	Apports d'ADEN	Opérationnaliser la CoP pour intervenir sur les espaces non couverts par les programmes d'accompagnement et pour créer un point d'ancrage d'entrepreneurs naissants.	Inexistant.	Opérationnaliser la CoP pour intervenir sur les espaces non couverts par les programmes d'accompagnement et pour créer un point d'ancrage d'entrepreneurs naissants.	Évoluer au contact d'entrepreneurs perçus comme des experts.	Outil d'expression de la trajectoire de la CoP. ADEN reflète ses dimensions structurantes (domaine, communauté, pratique). Assure la véritable fonction d'accompagnement, en aval du DU JE.
	Apports du DU JE	Intégrer de nouveaux membres à la CoP.	Bénéficier d'un transfert de connaissances. Baliser le processus entrepreneurial.	Intégrer de nouveaux membres à la CoP.	Améliorer ses pratiques entrepreneuriales par l'interaction et l'échange.	Outil supportant la trajectoire de la CoP. Accompagnement des nouveaux entrants dans leur engagement entrepreneurial. Lieu de diffusion des connaissances conçues. Lieu de socialisation et d'acculturation entrepreneuriale.

Tableau 38 - Synthèse du processus d'émergence et de développement de la CoP étendue

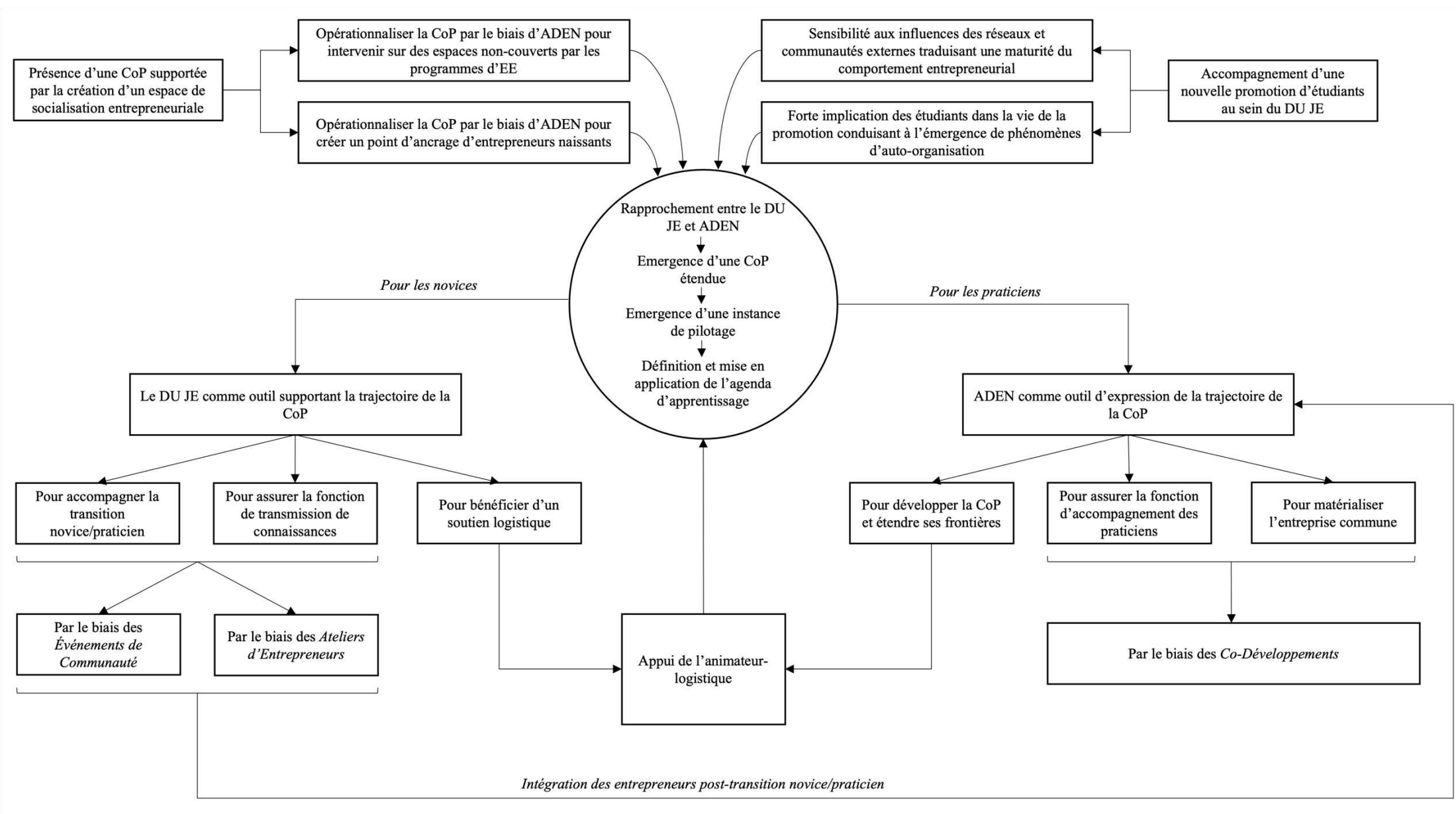


Figure 9 - Synthèse de la démarche d'animation retenue conduisant à l'émergence d'une CoP étendue

4. Conclusion

Une CoP en phase de maturité est identifiée à l'issue de cette quatrième phase d'AS. Elle accueille des entrepreneurs issus des trois promotions du DU JE, qui s'institutionnalisent par le biais d'ADEN.

Les *alumni* à l'initiative de l'association témoignent de l'incorporation des valeurs d'expérimentation active et d'interaction sociale promulguées par la formation. Ce sont ces valeurs partagées qui façonnent l'identité du collectif, et les poussent à amplifier leurs rencontres dans une perspective d'apprentissage. L'institutionnalisation, bien que constituant une étape charnière dans le développement d'une CoP (Blackman, 2018; Kerno, 2008; Storberg-Walker, 2008), est ici perçue comme un levier de développement de projet. Elle permet d'ouvrir ses frontières et d'intervenir sur les espaces non couverts par les programmes d'accompagnement.

Les étudiants de la dernière promotion du DU JE démontrent lors du premier semestre leur capacité à identifier leurs propres voies d'apprentissage, qui s'inscrivent en cohérence avec les valeurs défendues par la formation. Le rôle de *community keepers* (Wenger, et al., 2023) qu'assurent les ENT-01 et 02 couplé à l'émergence d'ADEN constituent autant d'opportunités de rapprocher les étudiants de la réalité du processus entrepreneurial. L'intervention du diplôme dans le processus d'accompagnement est alors drastiquement réduite au moment où la nouvelle promotion construit son identité autour de l'expérimentation active et de l'interaction sociale. Le DU JE lègue une partie de ses responsabilités à ADEN, en amorçant un processus de rapprochement.

Ce rapprochement conduit à l'émergence d'une CoP étendue, qui regroupe les entrepreneurs de l'ensemble des promotions du DU JE. La cohérence dans les identités individuelles, favorisée par le processus de socialisation (Donaldson, 2021; Vardhan & Mahato, 2022) dispensé par la formation, constitue un soutien à ce rapprochement. Dès lors, la CoP dispense des activités dont les bénéfices répondent aux besoins de membres aux degrés d'expérience entrepreneuriale hétérogènes.

Ces degrés hétérogènes d'expérience conduisent les entrepreneurs à répondre à des modes de raisonnements différents. Les négociations de sens mettent en ainsi tension la nature des connaissances mobilisées (Schmitt, 2015b), et amènent la CoP à alimenter son propre répertoire partagé (Wenger, 1998). Le noyau dur et les membres actifs polarisent la communauté, et participent largement à la définition de sa trajectoire. Des liens presque automatiques entre le fait d'intégrer le bureau de l'association et d'évoluer au centre de la CoP sont perçus par les entrepreneurs, si bien qu'ADEN agit comme une instance de pilotage. Une grande autonomie est en effet accordée aux membres du bureau dans la conception et la dispense des activités. Les décisions prises questionnent directement les bases structurantes de la communauté, et la positionnent en phase de maturité (Wenger, et al., 2002).

Neuf mois après l'arrêt de la démarche d'AS¹⁶⁰, la CoP est toujours active. Elle maintient ses activités, et accueille de nouveaux membres. L'instance de pilotage assure la fonction de socialisation, et se substitue donc au DU JE.

¹⁶⁰ En février 2025.

Chapitre 5 : Réflexion croisée sur la démarche d'action science

Ce chapitre propose une réflexion croisée sur la démarche d'action science conduite. Il vise à proposer des éléments de réponse à la problématique générale de cette recherche : comment concevoir et déployer un programme d'éducation entrepreneuriale favorisant l'apprentissage en situation réelle par l'émergence d'une communauté de pratique ?

Dans un premier temps, une synthèse des principaux apports des 4 phases d'AS est proposée. Les dynamiques communautaires, bien que spécifiques, traversent des étapes de développement communes : la mise en réseau d'aspirants entrepreneurs, la transition entre une CoI¹⁶¹ et une CoP, et le développement d'une CoP. Le passage d'une étape à l'autre repose sur la variation des dimensions individuelles et collectives des promotions accompagnées. Dans le cadre de nos itérations, ces variations ont été supportées par l'introduction de nouvelles composantes au sein de l'architecture d'apprentissage¹⁶². Ces composantes sont conçues et intégrées à la promotion en fonction de l'étape de développement dans laquelle elle se situe. Cette approche nous conduit à proposer un processus en 3 temps que le responsable peut appliquer pour accompagner l'émergence et le développement d'une CoP au sein de son programme.

Une seconde section reprend cette approche par l'introduction de nouvelles composantes au sein de l'architecture d'apprentissage, en proposant des principes d'animation pour les 3 étapes de développement identifiées. Ces principes sont formulés de telle sorte à faire varier les dimensions individuelles et collectives de la promotion, jusqu'au développement d'une CoP d'étudiants entrepreneurs.

¹⁶¹ La CoI est définie comme un ensemble d'individus échangeant des idées et réflexions à l'égard d'un intérêt commun (Kilpatrick et al., 2003). À la différence des CoPs, les CoIs ne rassemblent pas nécessairement des praticiens (Fischer, 2001). Le collectif ne répond donc pas à un engagement mutuel, et ne partage pas de compréhension commune des enjeux liés à la pratique.

¹⁶² L'architecture d'apprentissage articule un ensemble de composantes dans l'objectif de soutenir l'apprentissage : un lieu (salle de séminaire, laboratoire, ...), des outils (livres, ressources en ligne, ...), des personnes (enseignants, intervenants, ...) et des activités (expérimentations, enseignement, ...) (Tummons, 2014).

1. Les apports des itérations conduites au sein du DU JE

La 1^{ère} phase d'AS a été mobilisée dans l'objectif de structurer la version initiale de la maquette du DU JE. À ce titre, 4 principes pédagogiques ont été identifiés, issus du croisement de la littérature sur l'EE et les CoPs. Ces principes ont abouti à la définition de deux piliers pédagogiques, l'un intervenant sur l'engagement entrepreneurial (*Pilier Projet*), l'autre sur le développement de la CoP (*Pilier Communauté*). La mobilisation des axes pédagogiques issus de la littérature se traduit également par l'intégration de *l'Objectif Commun* au cœur de la maquette pédagogique du futur DU JE.

La 2nd phase d'AS s'est principalement structurée autour de *l'Objectif Commun*. Son introduction prématurée dans le processus d'accompagnement s'est confrontée au caractère novice des étudiants accompagnés. Leur haut degré d'ambiguïté causale du processus entrepreneurial (Ravasi & Turati, 2005) a considérablement freiné leur capacité d'imagination (Wenger, 1998) à l'égard de la création d'entreprise et du diplôme. Sans cette imagination préalable, le processus d'alignement sur lequel *l'Objectif Commun* repose n'a pas pu prendre place. Le fait d'avoir maintenu cet outil pédagogique au sein de la dynamique d'accompagnement a profondément impacté le fonctionnement de la promotion. Celle-ci s'est structurée autour d'une équipe projet (Navimipour & Charband, 2016) évoluant au sein d'une CoI (Fischer, 2001; Kilpatrick et al., 2003). Ce fonctionnement spécifique traduit ainsi un déséquilibre de la balance contrôle / auto-organisation (Bootz, 2015). Ces résultats soulignent la nécessité d'accompagner les étudiants dans leur transition entre le statut de novice et celui de praticien, avant d'intégrer des situations de collaboration dans la dynamique d'accompagnement. Une étape préalable est donc proposée, définie comme la phase de mise en réseau d'aspirants entrepreneurs. Celle-ci implique une réorganisation de l'environnement d'apprentissage afin que l'enseignant fasse varier son unité d'analyse, d'abord individuelle puis collective.

Nous débutons la 3^{ème} phase d'AS avec l'introduction du *Labo des Entrepreneurs* dans l'objectif de couvrir la phase de mise en réseau d'aspirants entrepreneurs. Cet outil pédagogique réorganise l'environnement d'apprentissage en intervenant sur deux aspects. Il accompagne la transition entre le statut de novice et celui de praticien, et crée des situations de collaboration diluées dans des préoccupations individuelles. Le *Labo des Entrepreneurs* a en ce sens permis d'engager la promotion dans une transition entre une CoI et une CoP. Grâce à la constitution

d'un noyau dur, nous avons pu renforcer la présence des dimensions collectives d'accompagnement, en instaurant un leadership distribué (Harris, 2011; Kezar, 2012; Lashway, 2003). Cette configuration a accordé davantage de pouvoir aux étudiants dans la conception et la mise en œuvre de leur agenda d'apprentissage (Wenger-Trayner et al., 2023). La temporalité du DU JE (1 année universitaire) a permis d'accueillir en son sein l'émergence de la CoP. Celle-ci n'a toutefois pas répondu à un degré de maturité suffisant pour une prise de contrôle totale des étudiants dans sa gestion. Le développement de la CoP s'est donc fait en dehors des frontières temporelles et physiques du diplôme. Les entrepreneurs ont intégré les valeurs d'expérimentation active et d'interaction sociale au cœur de leur trajectoire individuelle d'apprentissage. Ils ont à ce titre reconduit leurs rencontres à l'issue de l'année universitaire, en cultivant le souhait de s'institutionnaliser par le biais d'une association, ADEN.

La 4^{ème} phase d'AS débute ainsi avec l'institutionnalisation en cours de la CoP ayant émergé grâce à la précédente promotion. En ce sens, nous avons d'une part souhaité soutenir son développement, et d'autre part la mobiliser comme composante de l'architecture d'apprentissage (Tummons, 2024; Wenger, 1998) pour l'accompagnement des étudiants nouvellement intégrés au DU JE. Le rapprochement entre la dernière promotion et l'association a créé une relation perçue entre novice (DU JE) et experts (ADEN). Cette relation a fortement influencé le comportement entrepreneurial (Pati et al., 2021; F. Wang & Sahid, 2024) des étudiants de la dernière promotion, notamment par effet de mimétisme (Billett, 2013). Ce rapprochement a conduit à l'émergence d'une CoP étendue, puis d'une instance de pilotage. Cette dernière s'est constituée autour des étudiants de la dernière promotion du DU JE et de ses *alumni*. Nous avons alors pu capitaliser sur la dimension organique des CoPs (Wenger et al., 2002), en déléguant le contrôle exercé sur la dynamique globale d'accompagnement à l'instance de pilotage. Cette approche a redéfini les rôles de chacun des membres, tout en permettant à la CoP de développer sa trajectoire et son auto-organisation. Le diplôme et l'association ont en effet permis la structuration d'un agenda d'apprentissage, adapté aux niveaux de maturité hétérogènes des membres de la CoP.

La Figure 10 et la Figure 11 synthétisent les principaux apports des 4 phases d'AS.

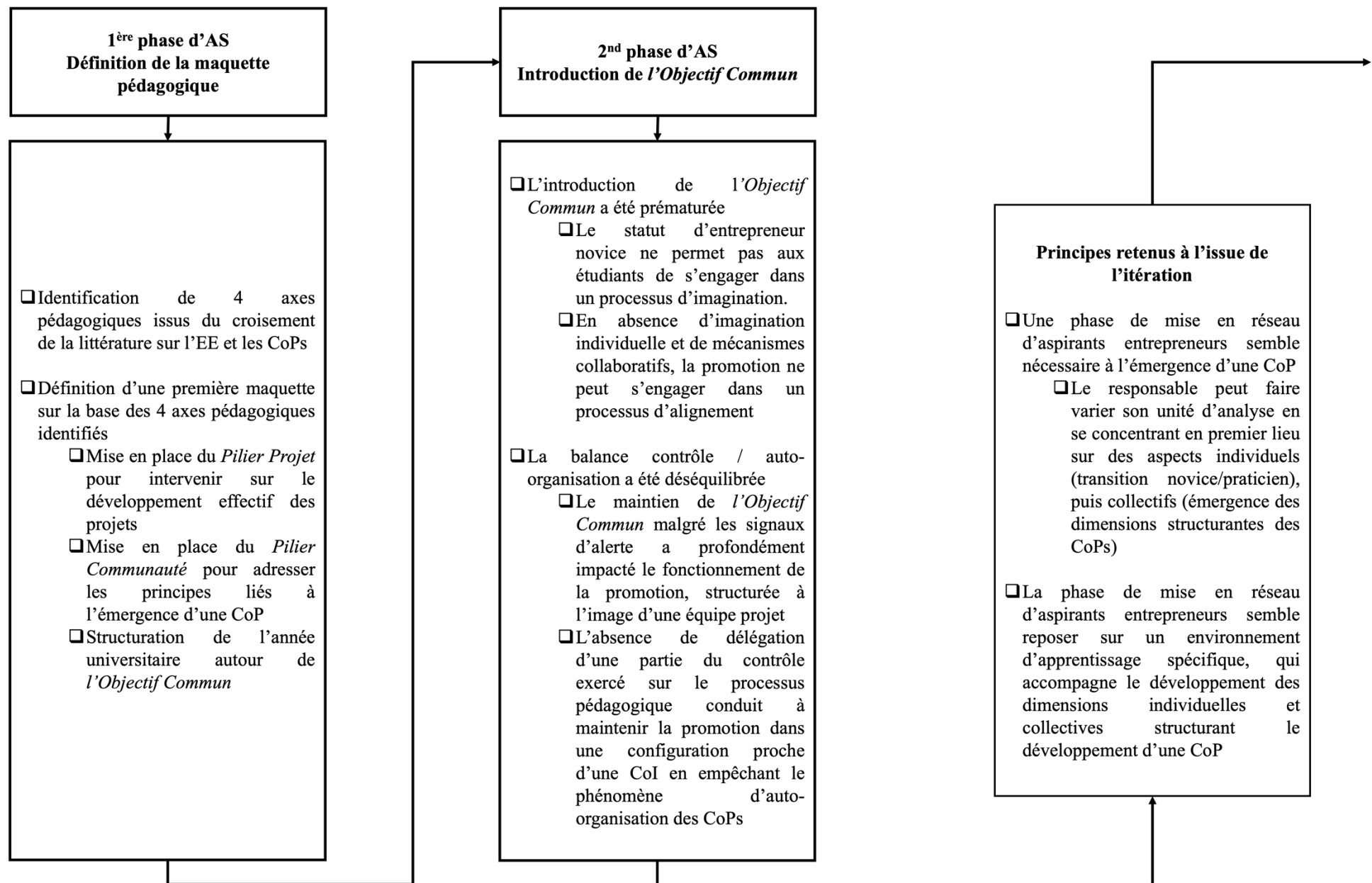


Figure 10 - Synthèse des principaux apports des 4 phases d'AS (1/2)

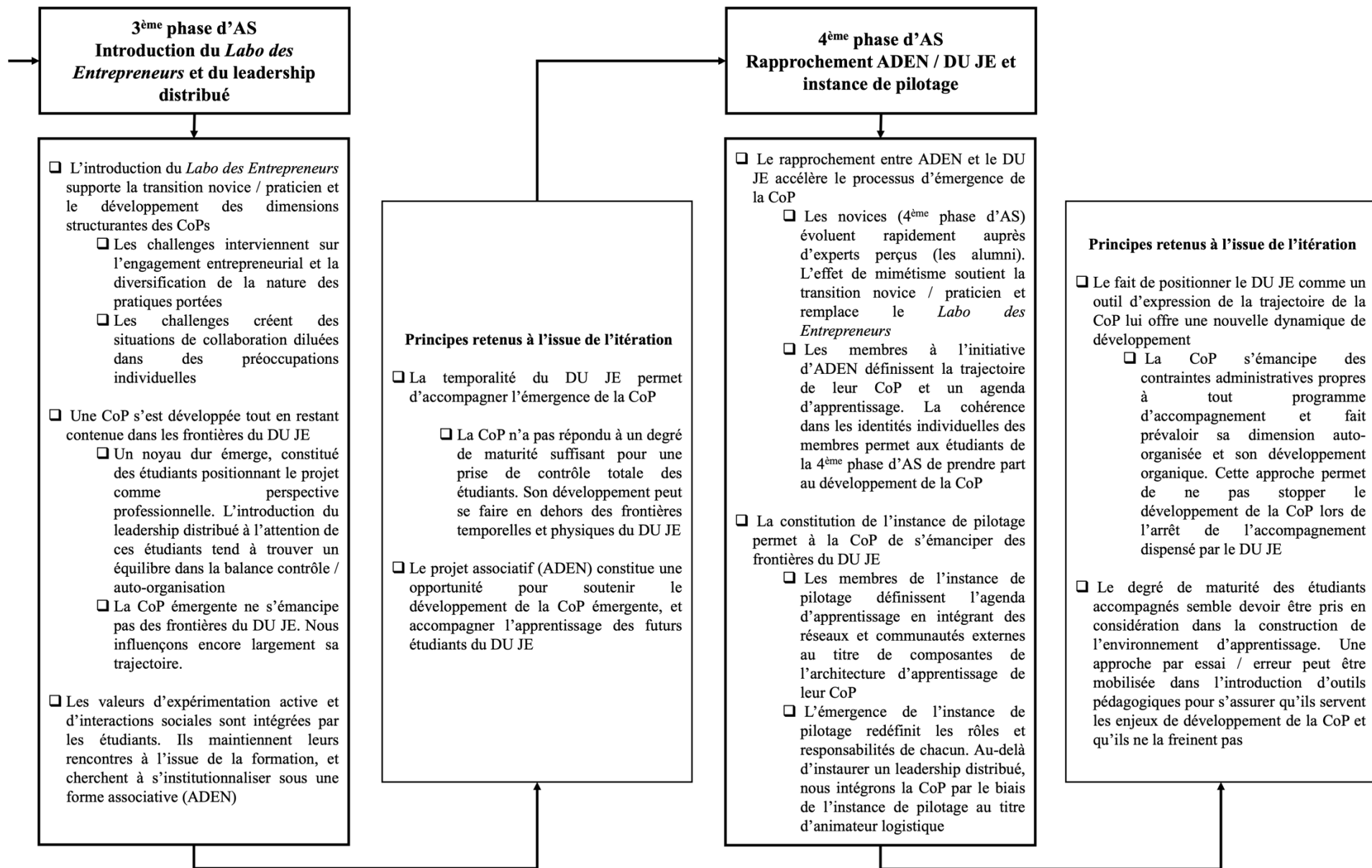


Figure 11 - Synthèse des principaux apports des 4 phases d'AS (2/2)

Les itérations conduites au sein du DU JE ont donné lieu à l'étude de promotions d'étudiants spécifiques, dont l'évolution s'est communément structurée autour de 3 étapes : la mise en réseau d'aspirants entrepreneurs, la transition entre une CoI et une CoP, et le développement d'une CoP.

Dans le cadre de nos résultats, le passage d'une étape de développement à l'autre semble reposer sur l'introduction de nouvelles composantes au sein de l'architecture d'apprentissage (AA¹⁶³). Ces introductions font en effet varier les dimensions individuelles et collectives qui structurent chaque étape de développement. Elles permettent de capitaliser progressivement sur l'aspect organique du développement des CoPs, en faisant graduellement prévaloir le phénomène d'auto-organisation. Le contrôle exercé sur la dynamique d'accompagnement est d'abord assuré par le responsable¹⁶⁴, puis par la CoP.

Les composantes intégrées ont été les suivantes : *l'Objectif Commun* (2nd phase d'AS), le *Labo des Entrepreneurs* et le leadership distribué (3^{ème} phase d'AS), et le rapprochement entre ADEN et le DU JE ainsi que la délégation du contrôle à l'instance de pilotage (4^{ème} phase d'AS). Bien que ces composantes soient spécifiques aux promotions accompagnées, elles témoignent d'objectifs d'intervention généralisables, associés à chacune des étapes de développement identifiées (Tableau 39).

¹⁶³ Dans un souci de fluidité, nous mobilisons l'acronyme « AA » dans les paragraphes suivants pour la notion « architecture d'apprentissage ».

¹⁶⁴ Le terme « responsable » fait ici référence à l'individu qui œuvre au profit de l'émergence d'une CoP au sein d'un programme d'EE. Les termes « enseignant », « animateur » et « membre de l'instance de pilotage » mobilisés dans les paragraphes suivants font référence à la posture qu'assume successivement le responsable.

	Mise en réseau d'aspirants entrepreneurs	Transition entre une CoI et une CoP	Développement d'une CoP
Dimensions individuelles de la phase	- Identité dominante d'étudiant (étudiants aspirants entrepreneurs) - Découverte du processus entrepreneurial, pratiques de planification et de structuration du projet	- Négociation de l'identité dominante (étudiant-entrepreneur) - Réduction du degré d'ambiguïté causale, appel à contextualisation des connaissances transmises. Pratiques entrepreneuriales rationnelles et pragmatiques	- Identité dominante d'entrepreneur - Engagement entrepreneurial significatif, le projet est inscrit dans les trajectoires individuelles d'apprentissage
Dimensions collectives de la phase	- Membres hétérogènes, tension entre l'imagination et l'alignement - Fonctionnement en CoI	- Membres homogènes dans les différentes strates - Premières situations de collaboration et phénomène d'alignement, production d'un agenda d'apprentissage	- Développement d'un noyau dur / instance de pilotage. Prise de contrôle possible sur la dynamique d'accompagnement - Présence des mécanismes d'apprentissage et des dimensions structurantes des CoPs
Figure de contrôle de l'architecture d'apprentissage	Enseignant	Enseignant et étudiants	Instance de pilotage, membres de la CoP
Objectif d'intervention	Couvrir la transition novice / praticien	Accompagner la transformation de la promotion en favorisant l'émergence des dimensions structurantes des CoPs (domaine, communauté, pratique)	Accompagner le développement de la CoP en réduisant le degré de présence du programme dans sa trajectoire pour faire valoir son auto-organisation
Nature de la composante intégrée	Composante centrée sur l'individu	Composante centrée sur le collectif	Composante centrée sur le collectif

Tableau 39 - Proposition d'objectifs d'intervention définissant la nature de la composante à introduire pour accompagner les étapes de développement de la promotion d'étudiant

Cette approche par l'introduction de composantes au sein de l'AA nous invite à percevoir un processus en 3 temps que le responsable peut appliquer pour accompagner les étapes de développement de la promotion d'étudiants (Figure 12) :

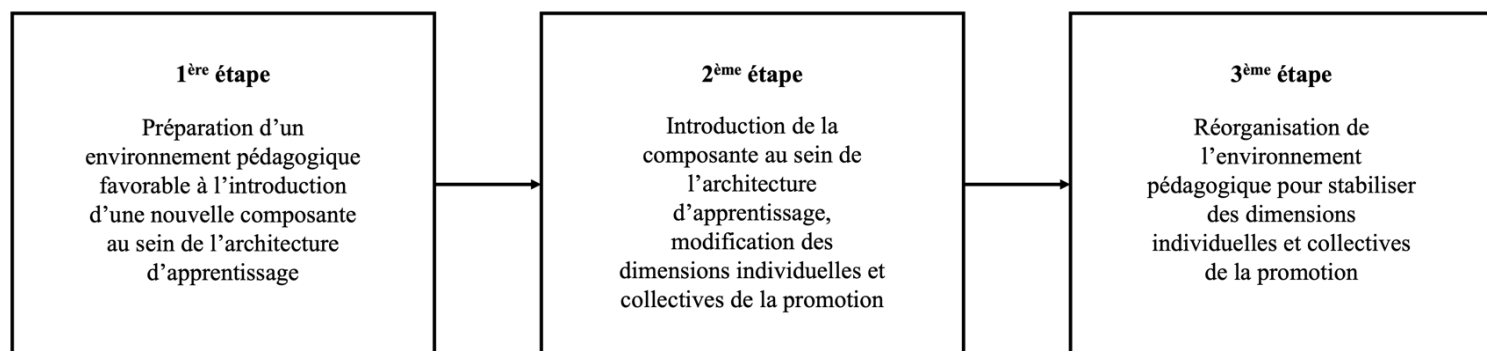


Figure 12 - Proposition d'un processus en 3 temps pour l'introduction de composantes au sein de l'architecture d'apprentissage

Les paragraphes suivants reprennent le processus proposé par la Figure 12. Celui-ci est mis en application pour les 3 étapes de développement identifiées, en suggérant des principes sur lesquels le responsable peut s'appuyer pour faire varier les dimensions individuelles et collectives de la promotion.

2. Proposition de principes d'animation associés aux étapes de développement de la promotion d'étudiants

Les paragraphes suivants synthétisent les dimensions individuelles et collectives sur lesquelles la promotion d'étudiants repose en fonction de son étape de développement. Ils présentent dans un second temps des principes d'animation en reprenant le processus de la Figure 12. Des indicateurs de prises de maturité sont proposés à l'issue de chacune des étapes de développement.

2.1. La phase de mise en réseau d'aspirants entrepreneurs

Cette section présente dans un premier temps les éléments constitutifs de la phase de mise en réseau d'aspirants entrepreneurs. Elle propose dans un second temps 3 étapes pouvant être appliquées par le responsable pour intervenir sur le fonctionnement de la promotion d'étudiants. Des indicateurs de prise de maturité du collectif, permettant d'amorcer sa transition entre une CoI et une CoP, sont proposés dans un troisième temps.

2.1.1. Le contexte général de la phase de mise en réseau d'aspirants entrepreneurs

La mise en réseau d'aspirants entrepreneurs est marquée par une hétérogénéité dans les identités individuelles. Les étudiants sont pour la plupart en phase de découverte du processus entrepreneurial, sans connaissance des enjeux qui régissent la pratique. En ce sens, les intentions d'entreprendre déclarées lors du recrutement ne traduisent que de simples projections, façonnées par des croyances socialement construites. Le statut d'entrepreneur

novice de ces étudiants (Carbonara et al., 2020; St-Jean & Audet, 2012) induit un haut degré d'ambiguïté causale du processus entrepreneurial (Ravasi & Turati, 2005). Ils sont à la recherche d'un environnement pédagogique sécurisant, et ne sont que très peu autonomes dans leur comportement entrepreneurial (Lange et al., 2024). Dans le cadre de nos itérations, cette configuration se traduit notamment par une attente de transmission de connaissances et un besoin de contact régulier avec l'enseignant. L'intention est de cultiver le sentiment de bénéficier d'une trame à suivre et de suffisamment de ressources en amont d'un engagement entrepreneurial effectif. De même, la planification est au cœur des préoccupations des étudiants (Jiang & Tornikoski, 2019; Schmitt & Julien, 2020).

L'objectif premier des étudiants qui ont intégré le DU JE n'est pas de collaborer, mais de développer leur projet. De même, la collaboration n'est dans l'ensemble pas perçue comme une ressource supportant la création d'entreprise. Toutefois, la plupart ont intégré la formation en revendiquant le fait que leur projet était positionné dans les toutes premières phases de développement. Dans cette configuration, les étudiants perçoivent le collectif comme une addition d'individus porteurs de connaissances et de compétences entrepreneuriales. L'idée est donc de solliciter cette somme d'individus pour alimenter le projet. Il n'est donc pas question de collaborer, mais d'entretenir une relation unilatérale, voire fonctionnelle, pour servir des fins individuelles. La promotion fonctionne dans ce contexte à l'image d'une communauté d'intérêt (Fischer, 2001). L'entrepreneuriat consiste en un domaine partagé, mais les étudiants n'en sont pas des praticiens. De même, l'hétérogénéité dans leurs identités individuelles traduit des rapports différents à l'égard de la création d'entreprise, ne permettant pas l'émergence des dimensions structurantes des CoPs.

2.1.2. Les réponses possibles du responsable

Cette phase de mise en réseau d'aspirants entrepreneurs invite le responsable à s'intéresser à la manière dont il peut accompagner les étudiants dans leur transition entre le statut de novice et celui de praticien. C'est dans ce contexte que l'expérimentation active est positionnée comme variable permettant cette transition (Lange et al., 2024; Rae, 2004). Pour autant, la littérature montre que l'engagement dans des situations entrepreneuriales à haut degré d'apprentissage ne peut être réalisé qu'en présence d'un stock de connaissances initiales à propos de la pratique

(Aboobaker, 2020; Solomon et al., 2002; F. Wang & Sahid, 2024). Un lien se dessine donc dans la mobilisation des approches individuelles et collectives d'EE (Bell & Bell, 2020). Les premières interviennent sur des aspects cognitifs (Cope & Down, 2010; Minniti & Bygrave, 2001) lorsque les secondes permettent l'expérimentation active (Bell, 2024; Rae, 2017). Or, la manière dont il est possible de passer d'une approche à l'autre demeure une question ouverte (Bécharde & Grégoire, 2005). Dans le cadre de nos itérations, l'introduction de composantes de nature individuelle au sein de l'AA visant la mise en application des connaissances transmises en situation réelle a engagé cette transition. Ces composantes ont été introduites par le biais d'outils pédagogiques cherchant, par la création d'un environnement pédagogique spécifique, à faire la jonction entre les approches individuelles et collectives d'EE. Cette approche se décline en un processus en trois étapes, détaillé dans les paragraphes suivants.

2.1.2.1. Première étape : axer le processus pédagogique sur la transmission de connaissances pour préparer l'introduction de la composante au sein de l'AA

Dans ce contexte de transition novice/praticien, nous rejoignons les préconisations de la littérature concernant la mobilisation d'approches classiques d'EE durant cette première étape de développement (Bell & Bell, 2020). À ce niveau, la transmission de connaissances vise à réduire le degré d'ambiguïté causal du processus entrepreneurial (Krueger et al., 2000; Ravasi & Turati, 2005; Souitaris et al., 2007). L'intention est de permettre aux étudiants de cultiver le sentiment d'être suffisamment outillés pour envisager un engagement entrepreneurial futur. Les résultats issus de nos itérations nous invitent à proposer les principes suivants liés à la transmission de connaissances (Tableau 40) :

Principes	Éléments de définition
Axer l'approche pédagogique sur l'apprentissage <i>à propos</i> de l'entrepreneuriat	À ce stade de développement, l'intention première ne semble pas être de permettre aux étudiants d'apprendre à entreprendre. Leur statut d'entrepreneur novice freine considérablement leur capacité d'engagement entrepreneurial en situation réelle (Carbonara et al., 2020; F. Wang & Sahid, 2024). Il est donc davantage question de mobiliser la transmission de connaissances pour permettre un apprentissage <i>à propos</i> de l'entrepreneuriat (Bell & Bell, 2020). Dans le cadre de nos itérations, nous avons eu largement recours à la mobilisation d'outils de structuration de projet. Ceux-ci nous semblent particulièrement importants dans la mesure où ils invitent les étudiants à traduire d'une manière synthétique des éléments constitutifs de leur projet. Ils se familiarisent par ailleurs avec des concepts entrepreneuriaux basiques. L'intention n'est pas que l'ensemble de ces outils soit réellement mobilisé en situation réelle dans la suite de l'accompagnement. Il s'agit plutôt de les mobiliser afin d'éveiller chez eux une réflexion critique (Cope & Down, 2010; Rasmussen & Sørheim, 2006) à l'égard de la démarche entrepreneuriale.
Donner le sentiment aux étudiants d'être suffisamment outillés	Durant cette phase initiale, il semble être question de donner le sentiment aux étudiants d'être suffisamment outillés pour un engagement entrepreneurial futur (Bell & Bell, 2020). Pour y parvenir, le responsable peut intervenir sur le contexte pédagogique. Dans le cadre de nos itérations, nous avons eu recours à un volume soutenu de séances (parfois 3 ou 4 par semaine), concentrées autour de cours transmissifs (lors de la 3 ^{ème} et 4 ^{ème} phase d'AS). Cela permet de créer une dynamique et un fil conducteur qui n'est pas interrompu par de trop longues périodes de creux. Cette configuration permet de dispenser sur une courte période un volume important de ressources.
Créer des espaces favorisant la construction d'une intention implémentée	L'un des aspects centraux de cette phase consiste à accompagner le développement d'intention implémentée (Adam & Fayolle, 2015; Gollwitzer, 1993) dans l'objectif de supporter l'engagement entrepreneurial futur. L'attribut très général des connaissances transmises ainsi que le caractère novice des étudiants freinent, dans le cadre de nos itérations, l'identification d'un cours d'action spécifique à porter. Dans ce contexte, la disponibilité du responsable en dehors du programme nous semble importante. Nous avons mis à disposition des étudiants des créneaux d'échange à réserver en fonction de leurs besoins. Cette approche nous semble opérante dans la mesure où elle respecte la temporalité d'appropriation des outils et concepts propre à chaque étudiant. Ces espaces individuels d'échange sont à leur disposition, au moment jugé le plus opportun (là où les cours sont positionnés indépendamment des démarches entrepreneuriales individuelles).

Tableau 40 - Proposition de principes d'animation visant à mobiliser la transmission de connaissances pour créer un environnement pédagogique proche des habitudes d'apprentissage des étudiants

2.1.2.2. Deuxième étape : introduire la composante au sein de l'AA

L'introduction d'une composante au sein de l'AA vise à répondre à l'une des limites des approches classiques d'EE, à savoir le rebouclage entre la transmission de connaissances et leur mise en application en situation réelle (Bécharde & Grégoire, 2005; Hahn et al., 2017; Löbler, 2006). L'enjeu de cette phase est donc d'identifier des moyens détournés qui amènent les étudiants à traduire les concepts transmis en pratiques applicables à leur projet. En effet, leur statut d'entrepreneur novice ne leur permet pas de mener ce processus de traduction de manière autonome (Carbonara et al., 2020). Dans le cadre du DU JE, cela a notamment conduit les étudiants à concentrer leurs efforts autour de la conception en chambre de leur projet. Dans ce contexte, les pratiques qui structurent leur comportement entrepreneurial ne répondent qu'à une faible propension d'apprentissage (Cope, 2003; Cope & Watts, 2000). L'intervention du responsable semble donc ici nécessaire. Il est question de créer des situations entrepreneuriales qui engagent les étudiants dans une confrontation en situation réelle afin d'augmenter leur degré d'apprentissage. Dans le cadre de nos itérations, nous avons à ce titre intégré de nouvelles

composantes au sein de l'AA. Celles-ci ont pris la forme d'outils pédagogiques : *l'Objectif Commun*, et le *Labo des Entrepreneurs*. Les résultats propres à ces derniers nous invitent à identifier les principes suivants pour que les composantes introduites servent l'enjeu associé à cette phase¹⁶⁵ (Tableau 41) :

Principes	Éléments de définition
Se focaliser sur les dimensions individuelles	À ce stade de développement, la composante introduite semble devoir être portée sur des aspects individuels, liés à l'engagement entrepreneurial pour intervenir sur la transition entre novice et praticien. Introduire des composantes portant sur des dimensions collectives n'apparaît pas opérant, dans la mesure où la promotion n'est pas stabilisée. Elle ne repose sur aucune dimension structurante, et les étudiants ne perçoivent pas de bénéfice entre le collectif et le développement des projets. Certaines situations de collaboration peuvent être introduites, sans pour autant que celles-ci ne structurent l'intégralité de la dynamique d'accompagnement. Elles doivent en ce sens être diluées dans des préoccupations individuelles. À titre d'exemple, il apparaît possible de faire travailler ensemble des étudiants confrontés à la même problématique pour identifier des pistes de réponse. La collaboration est dans ce cadre directement liée à des préoccupations individuelles.
Concevoir des situations entrepreneuriales discontinues	L'objectif de la composante introduite à ce stade consiste à engager les étudiants dans des situations entrepreneuriales à haut degré d'apprentissage (L. Pittaway & Thorpe, 2012). Il est ici question de les amener à compléter la conception en chambre du projet de pratiques d'interaction avec l'écosystème. C'est en effet dans la confrontation entre l'idée et la réalité du marché que l'étudiant affine sa compréhension des spécificités du processus entrepreneurial (Cope & Watts, 2000; Song et al., 2017). Le responsable peut donc orienter la composante de telle sorte à ce qu'elle contraigne pédagogiquement les étudiants à répondre à un engagement entrepreneurial en situation réelle. À titre d'exemple, le challenge « réalisez des entretiens qualitatifs avec 10 prospects » du <i>Labo des Entrepreneurs</i> engage les étudiants dans une situation entrepreneuriale qui nécessite de dépasser la simple conception en chambre du projet.
Introduire rapidement les composantes dans le processus d'accompagnement	Il nous semble nécessaire d'introduire la composante relativement tôt dans le processus pédagogique pour deux raisons. En premier lieu, il s'agit d'éviter la perte de motivation des étudiants. Les pratiques de structuration de projet sont utiles dans la construction de l'intention implémentée et la réduction du degré d'ambiguïté causale (Politis, 2005). Toutefois, le faible degré d'apprentissage lié à ces pratiques peut amener les étudiants au sentiment de ne pas réellement avancer dans le développement de leur projet. En second lieu, le fait d'exposer rapidement les étudiants à la réalité du processus entrepreneurial intervient favorablement sur leur construction identitaire. La transition entre novice et praticien approchée par cette phase revient également à accompagner la négociation de l'identité dominante, qui passe progressivement d'étudiant à entrepreneur ¹⁶⁶ (Nielsen & Gartner, 2017).
Procéder à des essais-erreurs dans le déploiement des composantes	L'hétérogénéité des identités individuelles impacte en profondeur le fonctionnement de la promotion d'étudiants, et ce d'une année à l'autre. Une même composante peut répondre à une bonne dissémination dans une promotion, puis être rejetée par une autre ¹⁶⁷ . Le responsable doit donc porter une attention particulière au degré de dissémination de la composante pour s'assurer que celle-ci n'exerce pas d'influence négative sur la nature ou le fonctionnement de la promotion ¹⁶⁸ .

Tableau 41 - Proposition de principes d'animation visant à introduire des composantes individuelles au sein de l'AA

¹⁶⁵ Amener les étudiants à appliquer en situation réelle les connaissances transmises.

¹⁶⁶ A ce stade de développement, il n'apparaît pas nécessaire que l'ensemble des étudiants se positionnent comme entrepreneur. Il s'agit simplement d'amorcer ce processus de négociation de l'identité dominante, qui constitue un élément central des prochaines phases de maturité du système social.

¹⁶⁷ Nous faisons ici référence au *Labo des Entrepreneurs*, dont la dissémination n'a pas été la même entre la 3^{ème} et 4^{ème} phase d'AS.

¹⁶⁸ Nous faisons ici référence au maintien de *l'Objectif Commun* lors de la 2nd phase d'AS.

2.1.2.3. Troisième étape : mettre en tension l'imagination et l'alignement pour stabiliser la promotion d'étudiants

Les composantes préalablement introduites au sein de l'AA visent à supporter l'engagement entrepreneurial individuel, et la création de situations entrepreneuriales à haut degré d'apprentissage. Lorsque cet engagement est vérifié, le responsable peut le valoriser à l'échelle de la promotion. Il ne s'agit pas encore de positionner au même degré d'importance les variables individuelles et collectives au sein du processus pédagogique, mais de créer des situations de collaborations au sein même des préoccupations individuelles. L'intention est donc d'augmenter graduellement la place des dimensions collectives à la suite de l'introduction d'une composante d'ordre individuelle. C'est durant cette étape qu'une mise en tension entre l'imagination et l'alignement (Wenger, 1998) peut être effectuée par le responsable. Cette mise en tension vise à stabiliser la promotion d'étudiants en matérialisant les fondations individuelles et collectives sur lesquelles il repose. Le processus d'alignement ne semble pas pouvoir être conduit sans une connaissance partagée des imaginations individuelles. Il apparaît donc être nécessaire de créer des espaces d'expression des trajectoires d'apprentissage, qui traduisent en partie le processus d'imagination. Dans le cadre de nos itérations, nous avons à ce titre eu recours à la narration entrepreneuriale, principalement dans le cadre des *Événements de Communauté* et *Sessions Thématiques*. Le premier format de séance crée des espaces d'interactions afin de laisser entrevoir les bénéfices du collectif sur l'individu. Le second matérialise et croise les trajectoires individuelles d'apprentissage par le biais de la *Roue des Besoins* pour produire un premier agenda d'apprentissage. Les résultats propres aux *Événements de Communauté* et *Sessions Thématiques* nous invitent à identifier les principes suivants pour mettre en tension l'imagination et l'alignement par la narration entrepreneuriale (Tableau 42) :

Principes	Éléments de définition
Intégrer la narration entrepreneuriale au titre d'une composante de l'AA	Le responsable peut intégrer la narration entrepreneuriale au titre d'une composante de l'AA. Elle peut prendre place dans le cadre de séances dédiées ¹⁶⁹ , durant lesquelles les premières interactions sont réalisées. À ce stade, il s'agit principalement de partage d'opinion dans la mesure où les étudiants s'engagent dans des pratiques extrêmement localisées, et que leur degré d'expérience entrepreneuriale demeure restreint. Ces séances nous semblent toutefois particulièrement importantes. Le fait d'exprimer oralement des pratiques entrepreneuriales portées pousse les étudiants dans un travail de conscientisation des apprentissages, et intervient favorablement sur leur construction identitaire (Aaltio, 2013; Neergaard et al., 2021). La narration entrepreneuriale permet à ce titre d'identifier des similitudes dans les comportements entrepreneuriaux, et de créer ainsi un terrain favorable à la négociation de sens future (Wenger, 1998).
Établir des liaisons entre l'expérimentation et la projection	L'un des éléments qui apparaît important dans la narration entrepreneuriale consiste à partir des pratiques individuelles pour se projeter dans la suite du processus. L'intention est de faire des liens entre les expérimentations et les nouvelles perspectives du projet. Cette approche renforce d'une part l'intention implémentée, et diffuse d'autre part le phénomène d'imagination (Wenger, 1998). C'est en effet dans le cadre de projections que les étudiants partagent, d'une manière plus ou moins directe, leurs besoins d'apprentissage. Ceux-ci donnent un premier aperçu du rapport que l'étudiant entretient à l'égard de l'entrepreneuriat, du diplôme et de la promotion. Pour établir ces liaisons entre l'expérimentation et la projection, le responsable peut procéder à des éclairages théoriques. Il est ici question de procéder à des associations de concepts entrepreneuriaux globaux à des pratiques localisées. Ces éclairages théoriques supportent une meilleure diffusion du phénomène d'imagination, en le rendant compréhensible par tous par la mobilisation de connaissances globales.
Définir une première version d'agenda d'apprentissage	L'exercice de narration dresse un panorama des pratiques portées, en cours et futures. Ces informations sont particulièrement importantes, puisqu'elles permettent de construire une première version d'agenda d'apprentissage (Wenger, 1998). Il convient d'établir avec les étudiants une liste de leurs besoins, et de les traduire en termes de thématiques et de format de séances. Dans cette approche, le responsable met en tension l'imagination et l'alignement afin de définir une trajectoire spécifique de la promotion. Cette trajectoire est d'autant plus tangible et intégrée par les étudiants lorsqu'elle est réifiée. Dans le cadre de nos itérations, la <i>Roue des Besoins</i> a assuré cette fonction. Cet outil pédagogique synthétise la mise en tension entre l'imagination et l'alignement, et matérialise en ce sens les fondations individuelles et collectives sur lesquelles la promotion se structure.

Tableau 42 - Proposition de principes d'animation visant à mettre en tension l'imagination et l'alignement par la narration entrepreneuriale

2.1.3. Les indicateurs de prise de maturité

L'enjeu principal de cette phase de mise en réseau d'aspirants entrepreneurs est d'accompagner les étudiants dans l'application en situation réelle des connaissances transmises. L'intention est de couvrir la transition entre le statut de novice et de praticien, avant d'accorder la même importance, au cours du processus pédagogique, aux aspects individuels et collectifs. En ce sens, la présence des indicateurs suivants nous semble nécessaire pour engager la transition entre une CoI et une CoP (Tableau 43) :

¹⁶⁹ Les *Événements de Communauté* dans le cadre du DU JE.

Indicateurs	Éléments de définition
Présence d'un engagement entrepreneurial progressif généralisé à l'échelle de la promotion	L'engagement entrepreneurial individuel est un point important, puisqu'il conditionne la transition entre le statut de novice et de praticien. Il apparaît donc nécessaire que la plupart des étudiants répondent à des situations entrepreneuriales à haut degré d'apprentissage. L'exercice de narration entrepreneuriale permet de vérifier la présence de ces événements discontinus. Tant que les étudiants s'engagent exclusivement dans des pratiques de conception en chambre de leur projet, il n'est pas opportun d'augmenter la place accordée aux dimensions collectives dans le processus d'accompagnement. Ces pratiques de conception en chambre demeurent trop localisées pour déboucher sur des négociations de sens, malgré l'effort de traduction de celles-ci en concepts entrepreneuriaux de la part de l'enseignant. Il est donc central que les étudiants aient diversifié leur comportement entrepreneurial à l'issue de la phase de mise en réseau.
Présence d'un agenda d'apprentissage	La définition d'une première version d'agenda d'apprentissage est centrale pour deux aspects. En premier lieu, elle témoigne de la tension entre l'imagination et l'alignement, et reflète ainsi une prise de maturité de la promotion. À titre individuel, les étudiants affinent leurs attentes à l'égard d'un programme d'EE suite à une meilleure compréhension des enjeux de la pratique entrepreneuriale (imagination). À titre collectif, la promotion est capable de croiser les besoins individuels en construisant une feuille de route partagée (alignement). En second lieu, cette première version d'agenda d'apprentissage est nécessaire dans la mesure où les thématiques et formats de séances sélectionnés par les étudiants vont rythmer la suite du processus pédagogique. La transition entre une CoI et une CoP donne en effet davantage d'autonomie aux étudiants. Cela passe notamment par une prise de contrôle progressive du collectif sur les aspects liés à l'accompagnement.
Présence des premières connexions entre les étudiants	Les premières connexions entre les étudiants supportent et reflètent le phénomène de socialisation entrepreneuriale. Elles sont prépondérantes dans la suite du processus d'accompagnement dans la mesure où elles matérialisent les liens entre les aspects individuels et collectifs. À ce titre, une compréhension partagée des spécificités des projets, des pratiques en cours ou encore des zones de compétences de chacun constitue un terreau fertile à l'émergence d'une CoP. C'est en repartant de ces premières connexions entre étudiants que l'enseignant peut adapter le processus pédagogique lors de la transition entre une CoI et une CoP, en instaurant notamment un leadership distribué respectant la place occupée par chaque étudiant au sein du collectif.
Identification de leaders émergents	À l'issue de la mise en réseaux d'aspirants entrepreneurs, des leaders peuvent émerger. À ce stade de développement, il s'agit des étudiants les plus impliqués dans la dynamique globale d'accompagnement, indépendamment du degré de développement de leur projet. Leur implication se traduit notamment par une forte présence aux séances, ou encore par de premières prises d'initiatives au profit du collectif. Ces leaders émergents sont particulièrement importants dans la suite du processus dans la mesure où ils vont continuer à se positionner comme des relais d'animation. Leur implication est visible par l'enseignant, mais également par les autres étudiants. Cela leur confère une forme de légitimité dans une prise de contrôle progressive sur la dynamique globale d'accompagnement.

Tableau 43 - Proposition d'indicateurs de prise de maturité à l'issue de la phase de mise en réseau d'aspirants entrepreneurs

La présence de ces indicateurs témoigne de la stabilisation de la promotion et de l'existence de ses premières fondations. Les trois étapes proposées pour adresser les enjeux de la mise en réseau fonctionnent à l'image d'un processus, qui peut donc se répéter jusqu'à l'émergence des indicateurs de maturité identifiés. L'engagement entrepreneurial, l'agenda d'apprentissage, les premières connexions et la présence de leaders émergents constituent des signaux d'éveil d'un réseau social d'étudiants entrepreneurs. La transition entre une CoI et une CoP peut alors être amorcée, en présence de ce réseau social préalable (Wenger et al., 2002).

2.2. La phase de transition entre une CoI et une CoP

Cette section présente dans un premier temps la nouvelle configuration de la promotion qui entame sa transition entre une CoI et une CoP. À ce titre, les réponses possibles du responsable sont déclinées sur la base du processus proposé en trois étapes (Figure 12, p.262). Enfin, des indicateurs de prise de maturité sont par la suite relevés. Ceux-ci témoignent du fait qu'une CoP a émergé au sein du programme.

2.2.1. Le contexte général de la phase de transition entre une CoI et une CoP

Les premières semaines d'accompagnement sont principalement articulées autour d'une transmission de connaissances indépendantes aux spécificités des projets et des comportements entrepreneuriaux. Le fait que les étudiants commencent à questionner le lien entre les ressources partagées et leurs besoins réels constitue un signal indiquant que la CoI peut progressivement se transformer en CoP. Cela signifie en effet que les entrepreneurs disposent de suffisamment de recul à l'égard de leur projet pour procéder à des associations besoins/ressources, sans que celles-ci ne soient imposées par l'enseignant. Dans ce même axe, les étudiants gagnent en autonomie dans la conception de cours d'actions spécifiques à porter, bien qu'ils cherchent toujours une validation de la part de l'enseignant. Cette configuration les amène à diversifier la nature de leurs pratiques, en dépassant la conception en chambre de leur projet. Ils s'engagent davantage dans des confrontations avec leurs parties prenantes (entretiens prospects, prises de contact partenaires, ...), notamment grâce à la composante préalablement introduite dans l'AA¹⁷⁰. En ce sens, les étudiants affinent leur compréhension des enjeux du processus entrepreneurial. Une révision de la place accordée au projet dans les trajectoires individuelles d'apprentissage (Wenger, 1998) est relevée. Ce processus de construction et de négociation de l'identité dominante (Nielsen & Gartner, 2017) fait apparaître deux trajectoires au sein de la formation. Une partie des étudiants réaffirme le positionnement de leur projet en tant que perspective professionnelle. Le modèle entrepreneurial et le projet porté entrent ici en résonance avec les aspirations individuelles (Bruyat, 1993; Omrane et al., 2011). Cette cohérence est pour une autre partie des étudiants moins évidente. Ils interrogent ici les liens entre le modèle entrepreneurial et/ou la nature du projet porté avec leur trajectoire individuelle d'apprentissage.

¹⁷⁰ Une composante de nature individuelle accompagnant l'expérimentation active pour couvrir la transition entre le statut de novice et celui de praticien (Tableau 39, p.263).

Cette période transitoire est d'ailleurs celle qui enregistre le plus de désinscription sur l'ensemble des phases d'AS. D'un point de vue collectif, la socialisation entrepreneuriale (Donaldson, 2021; Vardhan & Mahato, 2022) conduit à une meilleure compréhension des projets et des pratiques, mais également des zones de compétences de chacun. Ce contexte modifie la nature des interactions, qui portaient jusqu'alors sur un simple partage d'opinion, sans que les retours formulés ne proviennent d'une mise en action préalable. La hausse du degré d'engagement individuel dote le collectif des ressources nécessaires au déploiement de négociations de sens. Enfin, les premières prises d'initiative au profit de la promotion sont relevées. Les leaders émergents de la précédente phase¹⁷¹ prennent ici davantage de place dans l'animation générale de la formation. Leur rôle peut être localisé et ponctuel (assurer un atelier, organiser un *afterwork*, ...), ou s'inscrire dans la durée (animer le groupe WhatsApp de la promotion, centraliser les réifications des étudiants¹⁷², ...).

2.2.2. Les réponses possibles du responsable

Cette phase transitoire intervient lorsqu'un réseau social (Wenger et al., 2002) émerge à la suite de la stabilisation de la promotion. Dans cette configuration, le responsable peut renforcer la place accordée aux dimensions collectives (collaboration, négociation de sens, ...) dans la dynamique globale d'accompagnement. Cette étape s'inscrit dans les interrogations à propos de la manière dont l'enseignant peut effectivement déployer des approches collectives d'EE (Acat et al., 2010; Bécard & Grégoire, 2005). Dans le cadre de nos itérations, nous avons ici encore eu recours à l'introduction d'une nouvelle composante au sein de l'AA, afin de faire varier les paramètres de la promotion pour qu'elle se transforme peu à peu en CoP. La composante introduite est ici de nature collective (leadership distribué (Kezar, 2012; Wenger-Trayner et al., 2023)), et vise à transférer une partie du contrôle exercé sur la dynamique globale d'accompagnement à la promotion. Pour y parvenir, nous reprenons le processus en trois étapes (Figure 12, p.262) détaillé dans les paragraphes suivants.

¹⁷¹ La mise en réseau d'aspirants entrepreneurs.

¹⁷² Lors de la 2nd phase d'AS, les documents réifiant les pratiques individuelles sont d'abord déposés sur le Drive de la promotion, puis collectés par l'un des étudiants pour favoriser leur présentation lors des *Événements de Communauté*.

2.2.2.1. Première étape : mettre en application l'agenda d'apprentissage pour préparer l'introduction de la composante au sein de l'AA

La phase de transition entre une CoI et une CoP est supportée par la réorganisation de l'approche pédagogique. Le responsable ne se focalise plus uniquement sur des aspects individuels liés à l'engagement entrepreneurial, mais veille à supporter l'émergence d'une CoP. Dans ce contexte, l'agenda d'apprentissage (Wenger-Trayner et al., 2023) préalablement défini joue un rôle important. Il mobilise en effet une réification collective pour supporter les trajectoires individuelles d'apprentissage. Dans le cadre de nos interactions, cette mobilisation de l'agenda d'apprentissage s'est notamment traduite par l'introduction de nouvelles séances, comme les *Ateliers d'Entrepreneurs*. Ils remplacent les cours de *Business Model & Business Plan* en répondant à une même logique transmissive (dimension individuelle), mais les thématiques adressées proviennent de l'agenda d'apprentissage préalablement défini par les étudiants (dimension collective). Cette configuration conduit à un rééquilibrage des dimensions individuelles et collectives dans la dynamique globale d'accompagnement. Nos résultats nous invitent à proposer les principes suivants pour engager cette réorganisation pédagogique par la mobilisation de l'agenda d'apprentissage (Tableau 44) :

Principes	Éléments de définition
Assurer un support logistique dans la mise en application de l'agenda d'apprentissage	La mise en application de l'agenda d'apprentissage représente l'un des premiers moments durant lesquels les dimensions collectives influencent le processus pédagogique. L'intention consiste donc à créer un environnement qui supporte cette mise en place dans les meilleures conditions. Dans le cadre du DU JE, les <i>Ateliers d'Entrepreneurs</i> ont constitué le format d'expression de l'agenda d'apprentissage. Nous avons à ce titre assuré un support logistique dans leur déploiement. Cela s'est notamment traduit par des mises en relation entre les étudiants et des acteurs de l'écosystème pouvant adresser les problématiques relevées. En somme, il s'agit de créer un contexte le plus sécurisant possible pour que le premier élan collectif (ici l'application de l'agenda d'apprentissage) soit perçu comme individuellement bénéfique par les étudiants.
Maintenir un rôle d'ingénieur pédagogique	L'agenda d'apprentissage est défini par le collectif, mais le responsable du programme assure encore une présence importante dans son déploiement. En parallèle du soutien logistique qu'il peut accorder au collectif, un rôle d'ingénieur pédagogique semble ici devoir être appliqué. Il est question de s'assurer que le traitement des thématiques identifiées s'inscrive dans une certaine cohérence en termes de processus d'accompagnement. Cela nécessite d'avoir une visibilité sur le contenu de l'agenda d'apprentissage, mais également de suggérer aux étudiants le traitement de certaines thématiques pour faire la jonction entre deux séances. L'intention est de veiller à ce que les thématiques approchées couvrent des besoins immédiats, pour réduire la temporalité entre la transmission de connaissances et leur mise en application en situation réelle.
Veiller à la présence des trajectoires individuelles d'apprentissage dans l'agenda d'apprentissage	Lors du déploiement de l'agenda d'apprentissage, il nous semble être question de porter une attention particulière au fait que les thématiques des séances reflètent chacune des trajectoires individuelles d'apprentissage. Il est ici question de veiller à ce que l'alignement (Wenger, 1998) ayant fait émerger l'agenda d'apprentissage n'ait pas exclu certains étudiants de ce processus collectif. L'enjeu est de s'assurer que la trajectoire collective entre en résonance avec les besoins individuels pour limiter le phénomène de marginalisation et supporter l'engagement mutuel. En d'autres termes, si la majorité des thématiques dispensées durant cette phase ne proviennent que des trajectoires individuelles de quelques étudiants, les liens entre l'individu et le collectif ne peuvent être généralisés à l'ensemble de la promotion.
Positionner le collectif comme une ressource pouvant adresser les problématiques identifiées	Dans le cadre de nos itérations, les étudiants sollicitent naturellement des individus externes à la promotion pour assurer les ateliers définis dans l'agenda d'apprentissage. Bien que le responsable puisse accompagner les étudiants dans leurs sollicitations, il peut également suggérer des formats de séances dans lesquels la promotion assure cette position d'expert. L'intention est de mettre en avant que l'engagement entrepreneurial individuel et les interactions produisent des premiers effets sur le répertoire partagé. Dans le cadre de nos itérations, la mise en place de <i>Co-Développements</i> a servi cet objectif. Cette approche permet d'appréhender des problématiques sous le prisme des valeurs défendues par le programme ¹⁷³ , et de soutenir un phénomène émergent d'engagement mutuel.

Tableau 44 - Proposition de principes d'animation visant à mettre en application l'agenda d'apprentissage

2.2.2.2. Deuxième étape : introduire la composante au sein de l'AA

La deuxième étape du processus consiste à intervenir dans la définition des dimensions structurantes de la CoP naissante. L'introduction d'une composante d'ordre collective au sein de l'AA semble ici possible afin que la promotion ne reste pas figée dans une configuration propre aux CoIs. C'est dans ce contexte que l'instauration du leadership distribué semble opérante. Les trois principes sur lesquels il repose¹⁷⁴ agissent directement sur les dimensions structurantes des CoPs (Wenger-Trayner et al., 2023). Un premier travail sur le partenariat décisionnel est engagé par le responsable lorsqu'il mobilise l'agenda d'apprentissage dans

¹⁷³ Dans le cadre du DU JE, les valeurs d'expérimentation active et d'interactions sociales commencent à être intégrées par les étudiants. Cela les conduit à proposer des éléments de réponses aux problématiques soumises sur la base d'une compréhension commune des enjeux qui régissent la pratique.

¹⁷⁴ Responsabilité, partenariat décisionnel, autonomisation (Kezar, 2012).

l'adaptation de l'approche pédagogique. Nos résultats nous invitent à proposer les principes suivants pour instaurer le leadership distribué, en intervenant notamment sur les notions de responsabilité et d'autonomisation (Tableau 45) :

Principes	Éléments de définition
Veiller à une diffusion généralisée du leadership distribué	La principale difficulté consiste à engager la majorité de la promotion dans le déploiement du leadership distribué. La négociation de l'identité dominante (étudiant vers entrepreneur) est entamée durant la transition CoI/CoP, mais à des degrés différents en fonction des porteurs de projet. On assiste donc au développement des premières strates au sein du collectif. Les leaders ayant émergé lors de la précédente phase s'attribuent d'une manière naturelle les principes associés au leadership distribué. Les membres davantage périphériques sont quant à eux plus en retrait dans la dynamique de la communauté. Il apparaît central de s'assurer que ces étudiants se sentent impliqués dans les principes de responsabilité, de partenariat décisionnel, et d'autonomisation. Ici encore, le risque est de renforcer un phénomène émergent de marginalisation du fait d'un leadership distribué concentré autour de quelques étudiants du groupe central. L'émergence de strates est une résultante du développement organique des CoPs. Il est toutefois nécessaire que le positionnement des étudiants au sein de ces strates reflète leur trajectoire individuelle d'apprentissage, et ne soit pas causé par une mauvaise gestion de l'animateur.
Accompagner les constructions identitaires	Dans la continuité de la diffusion généralisée du leadership distribué, le responsable peut accompagner les constructions identitaires des membres périphériques. Cette phase de transition CoI/CoP traduit un tournant dans les trajectoires individuelles d'apprentissage, et renvoie directement à l'identité en tant que nexus (Wenger, 1998). Une forme de réconciliation de l'identité est nécessaire lorsque l'individu s'engage dans de nouvelles pratiques et de nouvelles communautés. L'enseignant semble pouvoir jouer un rôle dans ce processus de réconciliation, en adoptant une approche individualisée. Il nous semble ici être question d'accorder davantage de disponibilité à ces étudiants, notamment dans le cadre de séances individuelles. L'intention n'est pas d'échanger sur le développement effectif du projet, mais simplement d'accompagner l'étudiant dans ses questionnements d'ordre identitaire. L'objectif est de réduire au maximum la distance qui se développe entre les strates émergentes. Les étudiants périphériques ne sont pas, à ce stade, en position de marginalité vis-à-vis de la CoP, et n'écartent pas l'entrepreneuriat de leur perspective professionnelle. Leur forme de non-participation consiste encore en une opportunité d'apprentissage.
Réduire progressivement le degré de présence du responsable dans les interactions	Les premières négociations de sens interviennent dans le cadre de la transition entre une CoI et une CoP. Il apparaît possible de ne plus directement intervenir dans les échanges entre étudiants, mais se positionner en soutien de ceux-ci. L'intention est de cultiver le sentiment de responsabilité et d'engagement mutuel. Si l'enseignant se retire des échanges, ce sont les étudiants qui doivent prendre sa place en s'engageant dans les interactions pour adresser les problématiques partagées. Il ne s'agit pas à ce niveau de stopper toute forme d'intervention. Il apparaît toutefois possible de préférer la mise en relation entre étudiants engagés dans des pratiques similaires que de répondre systématiquement par des éclairages théoriques. Cette approche répond par ailleurs à des influences positives sur la négociation de sens et le répertoire partagé. Elle place les étudiants au cœur du développement de celui-ci en l'alimentant de connaissances émergentes.
Réduire progressivement les contraintes pédagogiques et administratives	Durant la phase de transition entre une CoI et une CoP, les entrepreneurs commencent à réguler leur présence aux séances en fonction des thématiques adressées. Cette configuration est liée au fait que les problématiques inhérentes aux projets se spécifient, et que les entrepreneurs réduisent le degré d'ambiguïté causale du processus entrepreneurial. Cette prise de maturité du porteur de projet constitue un signal qui permet au responsable d'assouplir les contraintes pédagogiques et administratives du programme. L'intention est d'intervenir sur la notion de responsabilisation en entretenant une relation de confiance avec les étudiants, vis-à-vis de leur engagement entrepreneurial et présence aux activités du programme. Dans le contexte du DU JE, il s'agit de la phase durant laquelle le suivi des présences n'est plus réalisé, ou encore que les contraintes associées aux outils pédagogiques sont largement allégées ¹⁷⁵ .

Tableau 45 - Proposition de principes d'animation visant à introduire le leadership distribué

¹⁷⁵ A titre d'exemple, le suivi de la temporalité de réalisation des challenges du *Labo des Entrepreneurs* a été stoppé lors de cette étape durant la 3^{ème} phase d'AS.

2.2.2.3. Troisième étape : soutenir la création d'espaces intermédiaires de rencontre pour stabiliser la promotion d'étudiants

Le degré de transition entre une CoI et une CoP est d'autant plus important lorsque des espaces intermédiaires de rencontre sont créés par les étudiants. Ces espaces ont pris différentes formes dans le cadre de nos itérations : *afterwork*, activités sportives, participation à des événements organisés par d'autres réseaux d'entrepreneurs, ... Ces derniers sont particulièrement importants pour deux raisons. En premier lieu, ils agissent activement sur l'auto-organisation, dans la mesure où ils sont pilotés par les étudiants en dehors de la formation¹⁷⁶. En second lieu, ils créent des ponts entre les différentes séances du programme, en proposant des espaces informels de rencontre. En somme, ils favorisent la prise de maturité du collectif, en assurant une partie de la fonction d'accompagnement en dehors des strictes frontières de la formation. Nos résultats nous invitent à proposer les principes suivants pour supporter et capitaliser sur la création des espaces intermédiaires de rencontre (Tableau 46) :

Principes	Éléments de définition
Solliciter les leaders émergents au titre de relais d'animation	Les leaders émergents qui se sont emparés du leadership distribué assurent ici un rôle important. Ils constituent des relais d'animation sur lesquels le responsable peut s'appuyer pour favoriser la mise en place des espaces intermédiaires de rencontre. Il apparaît ici nécessaire de les accompagner dans la conception de ces derniers. L'intention est de veiller à la cohérence entre leur format et les besoins des membres évoluant dans les différentes strates de la communauté. Ce travail d'accompagnement est important dans la mesure où il prépare la future prise de contrôle de la CoP sur la conception et mise en place de ses activités ¹⁷⁷ . Ce sont en effet ces leaders émergents qui sont les plus à même de constituer l'instance de pilotage de la CoP lors de sa phase de développement. En s'appuyant sur ces leaders émergents, le responsable amorce le transfert du contrôle exercé sur la dynamique globale d'accompagnement.
Participer à ces rencontres sans brider l'auto-organisation	La participation à ces espaces intermédiaires de rencontre permet d'amorcer une transition dans la posture d'accompagnement du responsable. Il s'agit en effet de moments privilégiés durant lesquels la figure d'enseignant peut s'effacer au profit de celle d'animateur. Il convient tout de même de s'assurer d'un juste équilibre dans le taux de présence de l'animateur. Il s'agit de vérifier que les fondations de la promotion soient suffisamment solides pour pouvoir intégrer le responsable dans ces rencontres, sans pour autant brider l'auto-organisation. Il apparaît en effet nécessaire que les étudiants aient développé certaines routines dans la mise en place de ces espaces. Le risque consiste à ce qu'ils attendent du responsable qu'il anime ces rencontres (au même titre qu'il anime les séances de la formation), ce qui limiterait l'auto-organisation et freinerait la libre circulation des événements d'apprentissage.
Valoriser ces espaces au titre de composantes de l'AA	Au-delà de renforcer les liens entre les étudiants, les espaces intermédiaires de rencontre participent grandement aux négociations de sens. Ils offrent des contextes informels propices à une diffusion fluide des événements d'apprentissage (Middleton et al., 2019; Rae et al., 2012). Ils complètent donc les lieux d'interaction formels dispensés par la formation ¹⁷⁸ . Bien que ces espaces soient majoritairement auto-organisés, le responsable peut les intégrer en tant que composantes de l'AA. Ici encore, il s'agit de valoriser les productions du collectif. Dans cette perspective, il apparaît possible de les intégrer à l'agenda d'apprentissage, et donc au planning de la formation. Le responsable fait donc ici des liens explicites entre ces productions collectives et le développement des projets individuels, en valorisant ces espaces intermédiaires au même titre que les séances dispensées par la formation.

Tableau 46 - Proposition de principes d'animation visant à supporter la création d'espaces intermédiaires de rencontre

¹⁷⁶ Là où les *Ateliers d'Entrepreneurs* sont définis par les étudiants, mais conduits au sein de la formation.

¹⁷⁷ Cette prise de contrôle intervient durant la 3^{ème} étape de développement, à savoir le développement de la CoP.

¹⁷⁸ Les *Événements de Communauté* dans le cadre du DU JE.

2.2.3. Les indicateurs de prise de maturité

L'enjeu principal de cette phase de transition entre une CoI et une CoP consiste à mettre sur un même pied d'égalité les dimensions individuelles et collectives dans la dynamique générale d'accompagnement. Dans cette perspective, la présence des indicateurs suivants nous semble essentielle pour s'assurer d'un degré de maturité suffisant de la promotion pour amorcer la phase de développement de la CoP (Tableau 47) :

Indicateurs	Éléments de définition
Clarification des dimensions structurantes de la CoP émergente	Les composantes introduites au sein de l'AA depuis le début du processus d'accompagnement conduisent à une clarification des dimensions structurantes de la CoP naissante. Le domaine reste concentré autour de l'entrepreneuriat, mais la pratique et la communauté s'affinent. En termes de pratique, le comportement entrepreneurial repose sur des approches tant rationnelles que pragmatiques. Par ailleurs, les valeurs d'expérimentation active et d'interactions sociales sont peu à peu intégrées par les étudiants. Cela conduit notamment à redéfinir les éléments constitutifs de la communauté. Celle-ci se structure autour de différents niveaux de participation supportés par le leadership distribué. La présence de ces strates au sein du collectif constitue un signal de développement organique de la CoP.
Présence de mécanismes d'apprentissage propres aux CoPs	À l'issue de la transition entre une CoI et une CoP, la négociation de sens est positionnée par les étudiants comme un levier d'apprentissage. Ces derniers participent au développement du répertoire partagé autant qu'ils l'exploitent. On assiste ici à un rebouclage presque systématique entre la négociation de sens et la pratique. Cela permet notamment de renforcer les liens entre les aspects individuels et collectifs. Dans cette configuration, un accroissement de l'engagement mutuel est relevé. Les étudiants ont conscience du fait que l'enseignant ne constitue plus l'unique figure d'accompagnement. C'est la communauté qui prend peu à peu la relève dans la dynamique globale, ce qui nécessite l'implication de chacun.
Externalisation d'une partie du processus d'accompagnement	L'externalisation d'une partie du processus d'accompagnement constitue un point particulièrement important pour supporter la CoP dans son développement. La troisième étape de développement repose en effet sur la délégation du contrôle exercé sur la dynamique d'accompagnement de la formation à la CoP. Il apparaît en ce sens nécessaire que les étudiants aient expérimenté des phases d'auto-organisations dans la conception d'activités au sein (<i>Ateliers d'Entrepreneurs</i>) et en dehors (espaces intermédiaires de rencontre) du programme.

Tableau 47 - Proposition d'indicateurs de prise de maturité du collectif à l'issue de la phase de transition entre une CoI et une CoP

La présence de ces indicateurs indique que la promotion se stabilise, et que la composante introduite (le leadership distribué) a été intégrée. Celle-ci a supporté le développement des dimensions structurantes de la CoP, tout en favorisant l'émergence de mécanismes d'apprentissage. Les étudiants se répartissent dans ses différentes strates, ce qui permet au responsable de déléguer une partie du processus d'accompagnement aux leaders émergents, et d'engager la phase de développement de la CoP.

2.3. La phase de développement de la CoP

Cette section introduit en premier lieu le contexte général de la phase de développement de la CoP, et nous invite à repenser la place qu'occupent le programme et le responsable dans le développement organique de la communauté. Le processus en 3 étapes est reconduit (Figure 12, p.262), afin de transférer le contrôle de la dynamique globale d'accompagnement à ses membres.

2.3.1. Le contexte général de la phase de développement de la CoP

Les porteurs de projet toujours engagés dans le programme à l'issue de la transition CoI/CoP se revendiquent en grande majorité entrepreneurs. Dans le cadre de nos itérations, l'un des facteurs accélérant cette négociation de l'identité porte sur des échéances qui se resserrent : fin imminente du DU JE, du diplôme principal, ... Les étudiants s'affranchissent ici d'un certain nombre de questionnements limitant l'engagement entrepreneurial. Les interrogations identitaires s'amoindrissent en grande majorité, la crainte de confronter son projet avec la réalité des industries est dépassée, ... Cette configuration renforce leur statut de praticien, et aboutit à une modification des comportements entrepreneuriaux et du rapport entretenu à l'égard du programme. Les réflexions purement rationnelles (structuration, planification, ...) laissent place en grande partie à des approches pragmatiques (importance de la pratique, co-construction avec les parties prenantes, ...). Ces changements sont particulièrement importants pour deux raisons. En premier lieu, ils débouchent sur une hausse significative des événements d'apprentissage (Cope, 2003), qui proviennent des pratiques d'interaction avec l'écosystème dans lequel les étudiants s'engagent (Cope & Watts, 2000; Song et al., 2017). Une forme de nivellement par le haut a par ailleurs été relevée au sein du DU JE : lorsqu'un seuil critique d'entrepreneurs est engagé dans des approches pragmatiques (Sarasvathy, 2001; Schmitt & Julien, 2020; Silberzahn, 2020), le reste de la promotion va les suivre par un effet de mimétisme (Billett, 2013) du fait de l'orientation des ressources partagées¹⁷⁹. En second lieu, ces changements de comportements entrepreneuriaux invitent les étudiants à rejoindre d'autres

¹⁷⁹ Cet effet a été particulièrement présent lors de la 4ème phase d'AS. Par exemple, le fait de consacrer un *Événement de Communauté* pour traiter de la participation de quelques entrepreneurs à un concours s'est traduit par la candidature de la quasi-intégralité de la promotion au concours en question.

réseaux et communautés. Ce phénomène a été observé sur l'ensemble des promotions accompagnées : intégration d'autres programmes d'accompagnement, participation à des concours, ... On remarque dans ce contexte une volonté d'émancipation des étudiants. Les ressources matérielles et immatérielles du programme sont utiles, mais peuvent être complétées. Les entrepreneurs cherchent alors à enrichir les négociations de sens de perspectives externes, agissant positivement sur le répertoire partagé (Wenger, 1998) et l'apprentissage individuel (El-Awad, 2023; Rae, 2004; Vargas-Hernandez et al., 2024). On assiste ici à une réorganisation des composantes de l'AA (Tummons, 2024). Les entrepreneurs sont de moins en moins réceptifs aux approches transmissives¹⁸⁰, et renforcent la sélection des séances auxquelles ils participent.

2.3.2. Les réponses possibles du responsable

Dans le cadre de cette phase, une CoP d'étudiants entrepreneurs émerge. Elle évolue au sein du programme, et est largement contrôlée par le responsable qui agit comme un acteur externe et oriente en profondeur sa trajectoire. L'intention était jusqu'alors de s'assurer que la CoP repose sur des fondations individuelles et collectives suffisamment solides pour que ses membres puissent gagner en autonomie dans sa gestion. Afin de respecter le développement organique des CoPs (Wenger et al., 2002), il s'agit d'accompagner son émancipation pour qu'elle enrichisse ses perspectives. Pour y parvenir, il est nécessaire de reconsidérer la place qu'occupent le programme et le responsable dans la trajectoire de la CoP. Nous préconisons ici une délégation du contrôle de la dynamique globale d'accompagnement aux membres de la communauté. Une nouvelle composante collective est en ce sens introduite au sein de l'AA. Lors de la 4^{ème} phase d'AS, cette composante s'est matérialisée par l'émergence et par la prise de responsabilité de l'instance de pilotage d'ADEN¹⁸¹. Cette dernière a contrôlé la dynamique globale d'accompagnement, et repensé la trajectoire de la CoP. Nous mobilisons de nouveau le processus en trois étapes (Figure 12, p.262) pour introduire cette composante au sein de la promotion.

¹⁸⁰ Ce cas de figure a notamment été relevé lors de la 4^{ème} phase d'AS, avec les membres à l'initiative d'ADEN très peu présents aux *Ateliers d'Entrepreneurs*. Bien que la thématique de ces ateliers soit définie sur la base des besoins des entrepreneurs, une approche transmissive perdure dans la manière dont ils sont dispensés.

¹⁸¹ La CoP s'est institutionnalisée sous une association (ADEN) lors de la 4^{ème} phase d'AS.

2.3.2.1. Première étape : créer un terrain favorable à l'émergence de l'instance de pilotage pour préparer l'introduction de la composante au sein de l'AA

Le développement de la CoP semble constituer la période durant laquelle le responsable peut capitaliser sur les aspects organiques et auto-organisés des CoPs, en amorçant un désengagement progressif. Dans cette configuration, il s'agit de supporter les entrepreneurs dans leur prise de contrôle sur la dynamique globale d'accompagnement. Dans le cadre de nos itérations, ce processus a principalement été observé lors de la 4^{ème} phase d'AS. Le rapprochement entre le DU JE et ADEN a donné lieu à l'émergence d'une instance de pilotage qui a porté les activités de la CoP. Nos résultats nous invitent à proposer les principes d'animation suivants pour œuvrer au profit d'un terrain favorable à l'émergence de cette instance de pilotage (Tableau 48) :

Principes	Éléments de définition
Repenser la place du programme dans l'AA	La délégation du contrôle exercé sur le processus d'accompagnement repose en premier lieu sur une révision de la place accordée au programme. Lors des 2 précédentes phases, il définissait la plupart des composantes de l'AA (Tummons, 2024) sous la gestion du responsable ¹⁸² . Durant la phase de développement de la CoP, la balance contrôle/auto-organisation (Bootz, 2015) est inversée : c'est la communauté qui définit sa propre AA. Dans ce contexte, le programme devient l'une de ses composantes. Il permet la mise en place de certaines activités grâce au support logistique qu'il offre (budget, salles, ...). Cette réadaptation de la place du programme est particulièrement importante dans la mesure où elle permet à l'instance de pilotage de s'exprimer. Celle-ci se voit attribuer un outil d'expression de la trajectoire de sa CoP (le programme), et s'affranchit de toutes contraintes pédagogiques ou administratives qui la conditionnaient en grande partie durant les précédentes étapes de développement.
Accompagner la CoP dans la diversification de ses perspectives	Avant de procéder à un désengagement de la part du responsable, il semble nécessaire que la CoP dispose de suffisamment de possibilités de diversification de ses activités. Il s'agit ici de veiller à ce que les négociations de sens ne s'essouffent pas (Wenger et al., 2002), et que des aspects globaux complètent les connaissances locales développées (Wenger, 1998). Dans ce contexte, les membres engagés dans des communautés et réseaux externes assurent un rôle de brokers (Wenger-Trayner et al., 2023). Ils apportent en ce sens des contenus nouveaux et des opportunités complémentaires. Dans le cadre de nos itérations, le travail engagé par les brokers a notamment permis à la CoP de mettre à jour son agenda d'apprentissage, en participant à des activités dispensées par des structures externes au DU JE. Cela a notamment conduit à des événements d'apprentissage par l'engagement dans des situations entrepreneuriales discontinues. Il semble donc être question de valoriser ces positions d'acteurs interfaces pour s'assurer du renouvellement des activités et connaissances de la CoP. L'intention consiste à ce que les membres intègrent ces réseaux et communautés externes au titre de composantes de l'AA de leur communauté.
Maintenir un rapport perçu novices/experts	Le désengagement du responsable semble particulièrement délicat puisqu'il déconstruit le rapport novices/experts perçu par les membres, et propre aux CoPs (Lave & Wenger, 1991). Durant les deux précédentes phases, la figure d'expert est associée à celle du responsable : les négociations de sens sont présentes, mais les étudiants ont toujours la possibilité de solliciter la posture d'enseignant pour adresser des problématiques non couvertes par la CoP. La prise de retrait du responsable fragilise donc cette configuration. Il s'agit alors de réintégrer ce rapport perçu entre novices et experts. Dans ce contexte, les membres du noyau dur peuvent jouer un rôle important. Leur engagement entrepreneurial significatif est reconnu à l'échelle de la promotion, si bien qu'ils se voient attribuer des zones d'expertise spécifique. De même, les <i>alumni</i> du programme peuvent interagir avec la promotion lors de cette phase. Ils peuvent en effet participer au rétablissement de la relation novices/experts grâce à un degré de développement de projet plus élevé.
Rendre visible et légitime l'instance de pilotage	Avant de déléguer le contrôle du processus d'accompagnement à la CoP, il semble nécessaire de l'officialiser (Wenger et al., 2002). Dans cette perspective, le responsable peut ici rendre visible et légitimer l'instance de pilotage. Il s'agit d'identifier les membres qui acceptent d'œuvrer au profit de la conception et de l'animation des activités la CoP. Cela permet à l'ensemble des entrepreneurs d'identifier les acteurs de l'instance de pilotage pour les solliciter en fonction des besoins rencontrés. En somme, il s'agit de rediriger la figure de gestion, du responsable vers l'instance de pilotage. Dans le cadre de nos itérations, cette officialisation de la CoP et de l'instance de pilotage s'est faite par le biais d'ADEN. Les membres de l'association, du fait de la position d'expert qui leur est accordée et d'une intégration des valeurs défendues par le diplôme, ont permis un désengagement plus fluide de notre part.

Tableau 48 - Proposition de principes d'animation visant à créer un terrain favorable à l'émergence d'une instance de pilotage

2.3.2.2. Deuxième étape : introduire la composante au sein de l'AA

L'émergence d'une instance de pilotage permet à la CoP d'assurer son développement dans une perspective auto-organisée. Dans cette configuration, le responsable peut intégrer à l'AA une dernière composante d'ordre collective. Celle-ci vise à déléguer le contrôle exercé sur la

¹⁸² Hormis les espaces de rencontres informelles conçus et déployés par les étudiants.

dynamique globale d'accompagnement à l'instance de pilotage. Les résultats de la 4^{ème} phase d'AS nous invitent à proposer les principes d'animation suivants pour engager cette modification des rôles et responsabilités de chacun (Tableau 49) :

Principes	Éléments de définition
Intégrer la CoP au titre d'animateur logistique	Le fait de positionner le programme en tant qu'outil d'expression de la trajectoire de la CoP redéfinit le rôle du responsable (Tummons, 2024; Wenger, 1998). En effet, il ne bénéficie plus d'un statut qui légitime l'exercice d'un contrôle quelconque sur les activités ou productions de la CoP. Il semble en ce sens nécessaire que le responsable adapte ses fonctions pour l'intégrer en tant que membre ¹⁸³ . Ici encore, la question est délicate puisqu'elle renvoie à la figure même de l'enseignant dans le processus de développement d'une CoP au sein d'un programme d'EE. Le fait d'évoluer sur un continuum entre enseignant et animateur peut fonctionner lors de la phase de transition entre une CoI et une CoP, car la communauté n'a pas encore solidifié ses dimensions structurantes. Or, durant le développement effectif de la CoP, le domaine, la communauté et la pratique sont identifiés. Dans notre cas, nous avons cherché à adapter notre posture pour nous intégrer à la CoP. La difficulté réside dans le fait que nous ne soyons pas praticiens de son domaine. Nous ne pouvons donc pas l'intégrer au titre du développement d'un projet entrepreneurial. Dans ce cadre, il semble nécessaire de s'interroger sur les apports possibles du responsable à l'égard de la CoP. Dans notre cas, nous nous sommes dirigés vers une gestion logistique. Les membres nous accordent ce rôle dans la mesure où la responsabilité du DU JE permet d'intervenir sur des besoins logistiques de la CoP ¹⁸⁴ . Le fait d'intégrer l'instance de pilotage au titre d'animateur logistique permet au responsable de retrouver une légitimité dans la co-gestion de la CoP, et de maintenir ses liens avec le programme. Ce nouveau rôle traduit en effet une forme d'engagement mutuel de sa part.
Assurer une co-gestion de la CoP avec l'instance de pilotage	Bien que le contrôle soit délégué à l'instance de pilotage, la présence du responsable nouvellement animateur logistique semble devoir être assurée dans la co-gestion de la CoP. Il est ici question de veiller à ce que l'instance de pilotage maintienne des rencontres soutenues qui permettent de mettre à jour et d'appliquer l'agenda d'apprentissage (Wenger et al., 2002). Dans cette même perspective, il s'agit également de gérer la tension entre l'imagination et l'alignement (Wenger, 1998) qui perdure. Les échéances qui se resserrent ¹⁸⁵ conduisent les membres de l'instance de pilotage à spécifier plus encore la nature et le contenu de leurs activités. L'enjeu est donc de s'assurer qu'un panel suffisamment large de ces activités puisse être dispensé afin de couvrir les besoins de membres au degré de développement de projets hétérogènes. Dans cette configuration, le rôle d'ingénieur pédagogique initié lors de la transition entre une CoI et une CoP peut être reconduit. Dans le cadre de la 4 ^{ème} phase d'AS, nous avons à ce titre favorisé la mobilisation de deux espaces aux fonctions spécifiques. ADEN dispense les <i>Co-Développements</i> pour que les membres les plus avancés puissent solliciter le collectif sur des problématiques précises, lorsque le DU JE accueille les <i>Événements de Communauté</i> pour créer un espace de partage des nombreux événements d'apprentissage des membres moins avancés. Cette approche a été rendue possible par notre intégration de l'instance de pilotage au titre d'animateur logistique.
Favoriser l'intégration de la CoP dans des réseaux et communautés externes	L'un des éléments ayant particulièrement soutenu la prise de contrôle de l'instance de pilotage sur la gestion de la CoP porte sur son ouverture à l'écosystème. Les rapprochements avec des réseaux et programmes d'accompagnement renforcent son officialisation. Ils permettent de légitimer l'intégration de la CoP dans un écosystème existant, et offrent également de nouvelles opportunités individuelles à ses membres. L'instance de pilotage perçoit ces rapprochements comme un moyen de développer la CoP, mais également comme une solution détournée de se rapprocher à titre individuel d'acteurs pouvant intervenir positivement sur le développement des projets. L'intervention de l'animateur logistique peut favoriser ces rapprochements. Du point de vue des acteurs approchés, il est toujours perçu comme le responsable d'un programme d'accompagnement intégré à l'écosystème. Cela peut donner davantage de légitimité lorsque l'instance de pilotage se rapproche de ces acteurs (Theodoraki et al., 2018; Toutain & Bornard, 2021).

Tableau 49 - Proposition de principes d'animation visant à déléguer le contrôle exercé sur la dynamique globale d'accompagnement à l'instance de pilotage

¹⁸³ Là où le responsable maintenait une posture d'enseignant/animateur externe à la communauté lors de la transition entre une CoI et une CoP.

¹⁸⁴ Déblocage du budget pour la sollicitation d'intervenants, réservation des salles, ...

¹⁸⁵ Fin imminente du DU JE, du diplôme principal, ...

2.3.2.3. Troisième étape : accompagner la prise de maturité et le renouvellement des membres pour stabiliser la CoP

Cette troisième étape vise à stabiliser la promotion après l'intégration de la composante au sein de l'AA. Le travail engagé par l'instance de pilotage structure la trajectoire de la CoP, en définissant ses propres modalités d'apprentissage. Une phase de maturité peut donc être atteinte, durant laquelle l'engagement mutuel consiste en un élément d'autant plus important (Wenger et al., 2002). Dans cette configuration, le responsable peut œuvrer au renouvellement des dimensions structurantes de la CoP, en favorisant l'intégration de nouveaux membres au sein de l'instance de pilotage. Nous proposons à ce titre les principes suivants (Tableau 50) :

Principes	Éléments de définition
Donner la possibilité à chacun d'intégrer l'instance de pilotage	L'instance de pilotage occupe par définition une place importante dans la gestion de la CoP. Dans le cadre de la 4 ^{ème} phase d'AS, nous avons notamment relevé que le fait d'intégrer cette instance est perçu par les membres comme l'un des seuls moyens d'occuper une place plus importante dans la communauté. Dans cette perspective, il apparaît nécessaire de ne pas limiter l'ouverture de cette instance aux seuls membres l'ayant initialement composée. L'intention est de ne pas freiner les trajectoires individuelles des étudiants davantage périphériques. Il est ici question de laisser la possibilité à chacun d'intégrer l'instance de pilotage afin de favoriser l'engagement mutuel et le renouvellement des perspectives de la CoP (Wenger et al., 2002). Il semble nécessaire de veiller à ce que la CoP ne se concentre pas uniquement sur quelques membres de l'instance de pilotage, mais qu'elle permette à chacun d'évoluer dans ses différentes strates.
Gérer les temps longs	Nos itérations nous ont souligné que le processus d'émergence et de développement d'une CoP d'étudiants entrepreneurs est un processus qui s'inscrit dans la durée. La création de l'instance de pilotage résulte d'une rencontre entre une promotion du DU JE et ses <i>alumni</i> . Ce sont ces derniers qui ont façonné les premières dimensions structurantes de la CoP. Ce travail a été rendu possible grâce à un engagement entrepreneurial significatif, qui a affiné le rapport de ces étudiants à l'égard de l'entrepreneuriat et des enjeux qui régissent la pratique. Or, ce processus n'a pas totalement abouti dans le cadre du DU JE, mais s'est poursuivi à l'issue de celui-ci. Cela invite le responsable à gérer des temps longs dans l'intégration de nouveaux membres au sein de l'instance de pilotage. Une certaine temporalité, propre à chaque étudiant, semble nécessaire pour que l'engagement entrepreneurial soit suffisant afin de partager les valeurs défendues par la CoP et de s'aligner avec ses dimensions structurantes.
Renouveler le processus	Dans la continuité de la gestion des temps longs, l'émancipation de la CoP en dehors des frontières du programme n'est pas synonyme de l'arrêt de ce dernier. Le responsable peut ici entamer un nouveau processus d'accompagnement en accueillant d'autres porteurs de projet. Il va donc assurer un double rôle : membre de l'instance de pilotage de la CoP, et responsable du programme accompagnant de nouveaux entrepreneurs. Ce double rôle conduit <i>in fine</i> à croiser les trajectoires de ces deux systèmes sociaux afin d'alimenter plus encore les perspectives de la CoP.

Tableau 50 - Proposition de principes d'animation visant à accompagner la prise de maturité et le renouvellement de la CoP

3. Conclusion

Ce 5^{ème} chapitre vise à proposer des leviers d'animation applicables par un responsable souhaitant favoriser l'apprentissage en situation réelle d'étudiants entrepreneurs par le développement d'une CoP. Ces principes proviennent de l'identification de 3 étapes de développement, expérimentées durant les itérations conduites au sein du DU JE. Dans le cadre de notre démarche d'AS, le passage d'une étape de développement à l'autre a été supporté par l'introduction de composantes au sein de l'AA. Leur nature (*Objectif Commun, Labo des Entrepreneurs, ...*) est certes spécifique aux promotions approchées, mais décrit des objectifs d'intervention généralisables (Tableau 39, p.262). Ceux-ci sont mis en cohérence avec l'étape de développement dans laquelle les promotions se situent. Ce qui nous semble particulièrement important est de veiller à ce que les composantes introduites ne portent pas sur des dimensions qui ne sont pas encore stabilisées. À titre d'exemple, l'*Objectif Commun* en 2nd phase d'AS est intervenu sur des aspects collectifs qui n'étaient pas suffisamment solides, ce qui a négativement impacté le fonctionnement de promotion. En somme, il s'agit de procéder à des associations entre l'étape de développement et la nature de la composante à introduire : mise en réseau d'aspirants entrepreneurs / composante individuelle ; transition CoI vers CoP / composante collective ; développement de la CoP / composante collective. Le processus proposé en trois étapes (Figure 12, p.262) veille à cet équilibre. Les nouvelles composantes ne sont introduites au sein de l'AA qu'après préparation d'un environnement pédagogique pouvant l'accueillir. Ce même environnement est réorganisé en vue de stabiliser à nouveau la promotion.

Le Tableau 51 synthétise l'approche proposée visant la création d'un environnement d'apprentissage en situation réelle par l'émergence et le développement d'une CoP.

	Mise en réseau d'aspirants entrepreneurs	Indicateurs de prise de maturité :	Transition entre une CoI et une CoP	Indicateurs de prise de maturité :	Développement de la CoP
Dimensions individuelles de la phase	- Identité dominante d'étudiant (étudiants aspirants entrepreneurs) - Découverte du processus entrepreneurial, pratiques de planification et de structuration du projet		- Négociation de l'identité dominante (étudiant-entrepreneur) - Réduction du degré d'ambiguïté causale, appel à contextualisation des connaissances transmises. Pratiques entrepreneuriales rationnelles et pragmatiques		- Identité dominante d'entrepreneur - Engagement entrepreneurial significatif, le projet est inscrit dans les trajectoires individuelles d'apprentissage
Dimensions collectives de la phase	- Membres hétérogènes, tension entre l'imagination et l'alignement - Fonctionnement en CoI		- Membres homogènes dans les différentes strates - Premières situations de collaboration et phénomène d'alignement, production d'un agenda d'apprentissage		- Développement d'un noyau dur / instance de pilotage. Prise de contrôle possible sur la dynamique d'accompagnement - Présence des mécanismes d'apprentissage et des dimensions structurantes des CoPs
Figure de contrôle de la dynamique globale d'accompagnement	Enseignant		Enseignant et étudiants		Instance de pilotage, membres de la CoP
Objectif d'intervention	Couvrir la transition novice / praticien		Accompagner la transformation de la promotion en favorisant l'émergence des dimensions structurantes des CoPs		Accompagner le développement de la CoP en réduisant le degré de présence du programme dans sa trajectoire pour faire valoir son auto-organisation
Étape 1 : préparation de l'environnement pédagogique	- Axer l'approche pédagogique sur l'apprentissage à propos de l'entrepreneuriat - Donner le sentiment aux étudiants d'être suffisamment outillés - Créer des espaces favorisant la construction d'une intention implémentée		- Assurer un support logistique dans la mise en application de l'agenda d'apprentissage - Maintenir un rôle d'ingénieur pédagogique - Veiller à la présence des trajectoires individuelles d'apprentissage dans l'agenda d'apprentissage - Positionner le collectif comme une ressource pouvant adresser les problématiques identifiées		- Repenser la place du programme dans l'architecture d'apprentissage - Accompagner la CoP dans la diversification de ses perspectives - Maintenir un rapport perçu novices/experts - Rendre visible et légitime l'instance de pilotage
Étape 2 : introduction de la composante	- Se focaliser sur les dimensions individuelles - Concevoir des situations entrepreneuriales discontinues - Introduire rapidement les discontinuités dans le processus d'accompagnement - Procéder à des essais-erreurs dans le déploiement des discontinuités	Présence de leaders émergents	- Veiller à une diffusion généralisée du leadership distribué - Accompagner les constructions identitaires - Réduire progressivement le degré de présence du responsable dans les interactions - Réduire progressivement les contraintes pédagogiques et administratives	Présence de mécanismes d'apprentissage propres aux CoPs Externalisation d'une partie du processus d'accompagnement	- Intégrer la CoP au titre d'animateur logistique - Assurer une co-gestion de la CoP avec l'instance de pilotage - Favoriser l'intégration de la CoP dans des réseaux et communautés externes
Étape 3 : stabilisation de la promotion	- Intégrer la narration entrepreneuriale au titre d'une composante de l'architecture d'apprentissage - Établir des liaisons entre l'expérimentation et la projection - Définir une première version d'agenda d'apprentissage		- Solliciter les leaders émergents au titre de relais d'animation - Participer à ces rencontres sans brider l'auto-organisation - Valoriser ces espaces au titre de composantes de l'architecture d'apprentissage		- Donner la possibilité à chacun d'intégrer l'instance de pilotage - Gérer les temps longs - Renouveler le processus

Tableau 51 - Synthèse de l'approche proposée visant la création d'un environnement d'apprentissage en situation réelle par l'émergence et le développement d'une CoP

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette recherche s'inscrit dans les récents questionnements portant sur les modalités d'accompagnement entrepreneurial permettant d'apprendre à entreprendre (Anandavel, 2024; Deveci & Seikkula-Leino, 2018; Rodrigues, 2023; Zen et al., 2023). Elle s'est en premier lieu intéressée aux différents courants structurant le champ de l'éducation entrepreneuriale (EE), ce qui a permis de positionner les approches constructivistes d'apprentissage comme les plus à même de tendre vers cet objectif (Bell & Bell, 2020; Rae, 2017). Afin de contourner le manque d'ancrage théorique limitant la mise en place de telles approches au sein des programmes d'EE (Bécharde & Grégoire, 2005; Fayolle, 2013), cette recherche a dans un second lieu exploré la théorie des communautés de pratique (CoPs) (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998; Wenger et al., 2002). De fortes similitudes dans la manière dont l'apprentissage est perçu par ces deux champs de recherche sont à ce titre relevées (Belchior & Castro-Silva, 2023; Middleton & Donnellon, 2017). Elles ont ainsi été approchées dans le cadre d'une démarche *d'action science* (AS) (Argyris et al., 1985) portée au sein du DU JE. Les 4 itérations conduites entre septembre 2020 et juin 2024 ont donné lieu à la production d'un cadre d'intégration des approches constructivistes d'EE par le biais de la théorie des CoPs (Tableau 51, p.285). Cette recherche participe en ce sens aux discussions entretenues au sein du champ de l'EE (modalité de déploiement des approches constructivistes d'apprentissage) et des communautés de pratique (œuvrer au profit de leur émergence et développement). Les résultats proposés tendent à répondre à une dimension opérationnelle, en étant mobilisables par un responsable de programme d'éducation ou d'accompagnement entrepreneurial. Les limites de ce travail induisent de nouvelles perspectives de recherche.

1. Les apports théoriques de la recherche

Cette étude mobilise deux champs de recherche dans sa démarche d'exploration hybride (Charreire-Petit & Durieux, 2014) : l'éducation entrepreneuriale et les communautés de pratique. Dans ce contexte, les apports théoriques se situent au niveau de ces deux champs.

Notre recherche participe aux discussions portant sur la création d'un environnement pédagogique en situation réelle dans un contexte d'éducation entrepreneuriale (Acat et al., 2010; Bell, 2021). Elle vise à proposer des éléments de réponse sur le manque d'ancrage théorique permettant une mise en application des principes situés au sein des programmes (Hockerts, 2018; Howorth et al., 2012; Macpherson et al., 2022). Cette recherche propose en

effet un cadre d'application des approches constructivistes d'apprentissage, en premier lieu en mettant en lumière 3 étapes de développement d'une promotion d'étudiants entrepreneurs¹⁸⁶. Celles-ci reposent sur des dimensions individuelles et collectives particulières, supportées par une posture spécifique d'accompagnement assurée par le responsable. Ces étapes offrent donc une meilleure compréhension des dimensions structurantes sur lesquelles une promotion d'entrepreneurs (novices puis praticiens) repose, et permettent par ailleurs d'identifier des principes d'animation propres à chacune de ces étapes de développement. En second lieu, nos résultats dispensent un processus en 3 temps¹⁸⁷ qui supporte le passage d'une étape de développement de la promotion à l'autre. Ce processus est identifié grâce à la mobilisation de notions issues des CoPs, et notamment celle d'architecture d'apprentissage (Tummons, 2024; Wenger, 1998). Celle-ci invite à percevoir la dynamique globale d'EE comme un ensemble de composantes, qu'il est possible de faire varier afin d'accompagner la promotion jusqu'à la constitution d'une instance de pilotage. Celle-ci agit activement sur les mécanismes d'apprentissage individuels et collectifs par une prise de contrôle sur l'agenda d'apprentissage de la CoP (Wenger, 1998).

Notre recherche participe par ailleurs aux discussions concernant le processus d'émergence et de pilotage de communautés de pratique (Cohendet et al., 2004; Daunais et al., 2010; Grandadam et al., 2010; Probst & Borzillo, 2007). Elle invite le responsable à faire varier son unité d'analyse (individuelle puis collective) et à adapter sa posture d'accompagnement au fil des étapes de développement de la promotion. Les principes d'animation formulés visent ici à équilibrer la balance entre le contrôle et l'auto-organisation (Bootz, 2015) dans un contexte d'accompagnement d'un public spécifique. Cette recherche porte en effet sur l'émergence et le développement d'une CoP d'individus novices, qui ne sont pas encore engagés dans la pratique. Ce point semble intéressant dans la mesure où il opérationnalise la notion de CoP et étend son champ d'application, en la positionnant comme modalité d'apprentissage qui n'est plus uniquement réservée à un réseau social existant de praticiens (Wenger et al., 2002). C'est dans cette perspective qu'une étape préalable¹⁸⁸ est proposée dans le processus organique de développement d'une CoP d'étudiants entrepreneurs. Elle vise d'une part à créer un réseau social, et d'autre part à accompagner ses membres dans la pratique.

¹⁸⁶ Mise en réseau d'aspirants entrepreneurs, transition CoI/CoP, développement de la CoP (Tableau 51, p.287).

¹⁸⁷ Préparation de l'environnement pédagogique, introduction d'une nouvelle composante au sein de l'architecture d'apprentissage, stabilisation de la promotion (Figure 12, p.263).

¹⁸⁸ La phase de mise en réseau d'aspirants entrepreneurs.

L'adoption d'une démarche d'AS (Argyris et al., 1985) permet par ailleurs de conduire cette recherche dans une perspective longitudinale. Les faits observés témoignent donc des évolutions des différentes dimensions qui interagissent dans le processus d'émergence et de développement d'une CoP d'étudiants entrepreneurs. L'intérêt d'une telle approche longitudinale est notamment relevé dans le cadre du Chapitre 4 : l'émergence de la CoP étendue a été supportée par des entrepreneurs accompagnés auparavant par le DU JE, dont l'engagement continu dans la pratique a permis de renforcer le statut de praticien. Les contributions relatives à l'émergence de la CoP étendue et de l'instance de pilotage ont donc été rendues accessibles grâce à la temporalité importante (3 ans d'études empiriques) retenue dans le cadre de cette démarche d'AS.

En synthèse, cette recherche participe aux discussions sur les modalités de déploiement des principes situés d'apprentissage dans un contexte d'EE par la mobilisation de la théorie des CoPs. Elle propose un cadre d'intégration des approches constructivistes d'apprentissage (Tableau 51, p.285), issu d'une étude longitudinale de 3 ans. Ce cadre d'intégration est applicable à l'attention d'entrepreneurs novices, en formulant des principes d'animation visant à équilibrer la balance entre le contrôle et l'auto-organisation jusqu'à l'émergence d'une instance de pilotage.

2. Les apports managériaux de la recherche

Notre recherche tend à formuler des préconisations opérationnelles, applicables par un responsable de programme d'éducation entrepreneuriale (diplôme, module de formation, ...) ou d'accompagnement entrepreneurial (incubateur, accélérateur, ...). Ces préconisations l'invitent à positionner la CoP comme un outil pouvant intervenir sur deux aspects complémentaires.

En premier lieu, la CoP agit comme un support à l'apprentissage entrepreneurial. Elle constitue une réponse aux limites des approches classiques d'accompagnement, bien souvent articulées autour de la transmission de connaissances. La CoP offre précisément un espace de mise en application des connaissances conçues (codifiées, transmises par les accompagnateurs) en vue de développer des connaissances émergentes. Elle permet donc de limiter le phénomène de

décontextualisation de la dynamique d'accompagnement, en prenant en considération la nature propre à chaque trajectoire entrepreneuriale. La CoP agit ainsi sur la nature des connaissances produites (contextualisées, en lien avec les projets portés), mais également sur le développement de postures entrepreneuriales. Le fonctionnement d'une telle communauté (rapport à la pratique, aux interactions sociales, ...) reproduit dans un contexte sécurisant (une salle de classe) les dynamiques entrepreneuriales qui opèrent en situation réelle. Les étudiants expérimentent donc des postures spécifiques qu'ils inscrivent au cœur de leur comportement entrepreneurial. Cela permet de structurer leur identité entrepreneuriale autour des valeurs d'expérimentation active et d'interaction sociale, pour les mettre en application d'abord au sein de la formation puis en situation réelle¹⁸⁹.

En second lieu, la CoP peut se substituer au programme officiel en façonnant sa propre architecture d'apprentissage (et donc d'accompagnement). Les préconisations formulées dans le Chapitre 5 tendent à accompagner le développement organique de la CoP en vue de l'émergence d'une instance de pilotage. Lorsque celle-ci se structure, elle devient autonome dans la définition et la mise en place d'un agenda d'apprentissage. Cet élément semble particulièrement intéressant pour deux raisons. Premièrement, les activités proposées par l'instance de pilotage ont une propension plus forte à être en lien direct avec les besoins des projets, que lorsque ces activités sont imaginées uniquement par le responsable du programme. Les membres de l'instance de pilotage répondent en effet à une maturité dans leur comportement entrepreneurial, ce qui leur permet de faire des associations précises entre des besoins et des activités¹⁹⁰. Deuxièmement, le phénomène d'auto-organisation qui structure la CoP permet à la dynamique d'accompagnement de perdurer sans pour autant que le responsable maintienne un haut degré de présence dans l'animation¹⁹¹. Un support logistique semble ici suffisant, ce qui permet de réduire drastiquement les coûts liés à l'accompagnement. À titre d'exemple, la CoP étendue de la 4^{ème} phase d'AS est toujours en activité 9 mois après l'arrêt de la démarche d'AS. Elle maintient ses activités d'une manière autonome sans que notre

¹⁸⁹ Ce point a été particulièrement visible lors de la 4^{ème} phase d'AS. Les étudiants de la dernière promotion ont évolué au sein d'une CoP en phase de construction. Cela a supporté le développement d'un effet de mimétisme (Billett, 2013) et l'inscription des valeurs d'expérimentation active et d'interaction sociale au cœur des identités individuelles.

¹⁹⁰ Là où le responsable du programme bénéficie traditionnellement d'une vue globale des enjeux qui structurent une démarche entrepreneuriale (approche macro), sans nécessairement connaître les spécificités des industries approchées par les entrepreneurs (approche micro).

¹⁹¹ Dès lors l'instance de pilotage constituée et autonome.

intervention ne soit nécessaire. L'instance de pilotage ne nous sollicite que très ponctuellement pour des mises en relation, ou pour bénéficier de salles pour ses activités.

En synthèse, cette recherche propose aux responsables de programmes de positionner la CoP comme modalité d'apprentissage, mais également d'accompagnement entrepreneurial. Elle leur met à disposition des principes applicables en fonction de l'étape de développement de la promotion en vue de faire émerger une telle communauté au sein d'un programme.

3. Les limites de la recherche

Les éléments proposés dans le cadre de cette recherche s'accompagnent de quatre limites principales.

Une première limite est liée aux dilemmes d'objectifs (Liu, 2021) parfois identifiés dans le cadre d'une démarche de recherche action (Roy & Prévost, 2013). Concernant l'émergence d'une CoP au sein d'un programme d'EE, ces dilemmes d'objectifs peuvent être alimentés par 3 figures :

- Le sponsor (école, université, incubateur, ...) : il s'agit de la structure qui accueille la recherche action, et investit pour qu'elle puisse prendre place. Le sponsor peut donc être en attente de résultats tangibles, parfois sur le court terme : hausse du taux de création d'entreprises, communauté de pratique existante et opérationnelle, ... Il cherche donc à obtenir un retour sur investissement rapide afin de justifier de la cohérence entre la démarche de recherche action sponsorisée et ses objectifs stratégiques ;
- Les étudiants : ce sont les entrepreneurs accompagnés par le programme et par le chercheur. Leur objectif principal est de créer leur entreprise. Le fonctionnement en communauté n'en est pas un, et n'est pas perçu sur le court terme comme étant un levier de développement de projet¹⁹² ;
- Le chercheur : il tend à favoriser l'apprentissage entrepreneurial, et par extension répondre aux objectifs respectifs du sponsor et des étudiants, en intervenant sur l'émergence et le développement d'une CoP.

¹⁹² Partie 3, Chapitre 5, section Chapitre 5 : 2.1.1. p.265

Dans cette configuration, les conflits d'objectifs peuvent naître du fait de la présence des temps longs (Tableau 51, p.285) dans l'émergence d'une CoP. Ces derniers peuvent occuper une part importante dans la durée globale de l'accompagnement. La limite consiste donc à ce que le sponsor ou les étudiants se désengagent du processus du fait d'une temporalité perçue trop importante entre le début de l'accompagnement et l'atteinte de leurs objectifs respectifs. Ce cas de figure a notamment été relevé lors de la seconde phase d'AS, avec un volume important de désinscriptions d'étudiants.

Une seconde limite porte sur le fort investissement auquel l'enseignant/animateur semble devoir répondre afin de favoriser l'émergence et le développement d'une CoP. Dans le cadre de notre recherche, cet investissement a été particulièrement important durant deux étapes clés du processus. En premier lieu, la mise en réseau d'aspirants entrepreneurs nécessite une forte disponibilité de la part de l'enseignant. Il doit d'une part sélectionner les ressources à transmettre aux étudiants en fonction du degré général d'ambiguïté causale du processus entrepreneurial, et d'autre part identifier un point de rupture qui lui permet d'introduire une nouvelle composante au sein de l'architecture d'apprentissage (Figure 12, p.262). Il s'agit donc d'assurer un suivi presque individuel¹⁹³ des étudiants afin d'identifier le moment et le degré de complexité de la composante à introduire, pour ne pas aller à l'encontre des enjeux de la phase de mise en réseau d'aspirants entrepreneurs. En second lieu, le processus de délégation du contrôle de l'animateur à l'attention de l'instance de pilotage requiert une attention particulière. L'identification des indicateurs de prise de maturité de cette phase (Tableau 47, p.277) ne semble pas pouvoir se faire uniquement par la présence de l'animateur durant les séances dispensées par la formation. Il est question de s'immerger au cœur de la communauté, qui débute l'exercice de ses activités en dehors des frontières du programme¹⁹⁴. L'intention est de s'assurer de la présence des dimensions structurantes de la CoP, mais également d'accéder à une compréhension fine de ses mécanismes internes¹⁹⁵. Dans cette configuration, l'enseignant/animateur doit être disponible au sein de son programme, mais également en dehors de celui-ci.

¹⁹³ Dans le cadre de notre recherche, ce suivi a majoritairement été effectué en dehors des heures d'enseignement, lors de rendez-vous individuels avec les étudiants.

¹⁹⁴ Dumez (2011) soutient à ce titre qu'une démarche qualitative repose sur le fait que le chercheur puisse voir les acteurs penser, parler, agir et interagir, ou encore coopérer.

¹⁹⁵ Format et nature des séances portées en auto-organisation, positionnement des étudiants dans les strates de la CoP, mécanismes de prise de décision au sein de l'instance de pilotage émergente, ...

Une troisième limite est relative au terrain d'application de la thèse. Le DU JE consiste en la seule source empirique sur laquelle nous nous sommes appuyés afin de proposer le modèle d'intégration des approches situées d'apprentissage au sein d'un programme d'EE (Tableau 51, p.285). Les résultats provenant des 4 phases d'itération sont en ce sens teintés de caractéristiques spécifiques, qui ne se retrouvent pas nécessairement dans l'ensemble des programmes d'EE. Parmi ces caractéristiques, deux peuvent être relevées en particulier. En premier lieu, l'EM Strasbourg est fortement implantée dans le tissu entrepreneurial local, ce qui a constitué une force dans le développement de la CoP. Il nous a en effet été possible de nous appuyer sur le positionnement de l'école pour créer des relais entre les étudiants et l'écosystème (ateliers dispensés par des experts externes, création de partenariat entre ADEN et des structures locales, ...). En second lieu, les étudiants accompagnés par le DU JE sont gestionnaires, ce qui induit une forme d'homogénéité dans les sensibilités et zones de compétences. Cet aspect a facilité la sélection des ressources à transmettre durant la mise en réseau d'aspirants entrepreneurs : bien que les degrés de connaissances entre étudiants soient hétérogènes, tous sont exposés à des thématiques de sciences de gestion au sein de leur formation principale. Si ces deux caractéristiques ont positivement supporté l'émergence et le développement d'une CoP par le biais du DU JE, elles constituent une limite à la généralisation des résultats.

Une quatrième limite concerne le fait que l'immersion au sein de notre terrain ait débuté dès le commencement du projet de recherche. La première promotion a en effet intégré le DU JE en octobre 2021, nous plongeant instantanément (et en situation réelle) dans un processus d'apprentissage portant sur quatre aspects principaux : la recherche, la gestion d'un diplôme, l'accompagnement entrepreneurial, et le soutien à l'émergence et au développement d'une CoP. Cette configuration a parfois été limitante pour mener de front des activités complémentaires, mais également éloignées dans leur fonctionnement. Cette exposition empirique continue sur un unique terrain couplée à des activités hétérogènes liées à la posture de praticien-chercheur¹⁹⁶ (De Lavergne, 2007; Kohn, 2001; Wentzel, 2011) ont en ce sens enrayé certaines prises de recul, pourtant nécessaires dans un projet de recherche action (Roy & Prévost, 2013).

¹⁹⁶ Le praticien-chercheur est défini comme « un professionnel et un chercheur qui mène sa recherche sur son terrain professionnel, ou sur un terrain proche, dans un monde professionnel présentant des similitudes ou des liens avec son environnement ou son domaine d'activité » (De Lavergne, 2007, p.28).

4. Les perspectives de la recherche

Les apports et limites précédemment évoqués se traduisent par de nouvelles perspectives de recherche. Ces dernières se rejoignent dans l'objectif de mettre à disposition des espaces d'apprentissage en situation réelle à l'attention d'entrepreneurs.

Une première perspective consiste à mettre en application le cadre d'intégration des approches constructivistes d'EE proposé (Tableau 51, p.285) dans des contextes différents de celui du DU JE. L'objectif est de renforcer et d'enrichir les principes d'animation proposés pour chacune des 3 étapes de développement identifiées (Tableau 51, p.285), et d'introduire d'autres composantes¹⁹⁷ au sein de l'architecture d'apprentissage. Parmi la diversité des terrains possibles pour la mise en application du cadre d'intégration proposé, nous préconisons son déploiement à l'attention d'un public qui n'est pas uniquement issu des sciences de gestion. Cette approche permettrait notamment d'enrichir les principes d'animation proposés dans le cadre de la mise en réseau d'aspirants entrepreneurs, en s'intéressant à la manière dont la transmission de connaissances entrepreneuriales peut être appréhendée à l'attention d'un public non averti. Il est également possible d'envisager que les compétences acquises par le biais de formations autres que celles des sciences de gestion conduisent les aspirants entrepreneurs à porter des projets différents de ceux accompagnés par le DU JE. Cette configuration conduirait à tester le cadre d'intégration proposé dans un contexte d'accompagnement de projets positionnés sur d'autres industries, ou reposant sur des compétences techniques différentes¹⁹⁸. Les projets accompagnés par le DU JE sont pour la plupart liés au développement d'un service, avec un *time to market*¹⁹⁹ contenu. Nous appelons ici à un élargissement de la nature des projets accompagnés pour questionner la temporalité nécessaire à l'émergence d'une CoP dans un contexte où le *time to market* serait plus important.

Une seconde perspective porte sur l'étude d'une CoP d'entrepreneurs positionnée dans des phases de développement davantage matures. Les résultats de cette recherche se concentrent principalement sur le processus d'émergence d'une telle structure sociale au sein d'un

¹⁹⁷ Les composantes intégrées dans le cadre de cette recherche ont été les suivantes : *l'Objectif Commun* (seconde phase d'AS), le *Labo des Entrepreneurs* et le leadership distribué (3^{ème} phase d'AS), et le rapprochement entre ADEN et le DU JE ainsi que la délégation du contrôle à l'instance de pilotage (4^{ème} phase d'AS).

¹⁹⁸ Par exemple du fait d'un besoin de R&D, du développement de produits reposant sur de l'ingénierie, ...

¹⁹⁹ Le *time to market* est défini comme le temps séparant la conception d'une offre de son introduction sur le marché (Stalk & Hout, 1990).

programme d'EE, ainsi que sur la délégation du contrôle à l'attention de l'instance de pilotage. Nous préconisons en ce sens d'engager une étude complémentaire portant sur le développement de la CoP post-crédation de l'instance de pilotage. Cette étude permettrait d'approfondir deux éléments. En premier lieu, il serait question d'appréhender les mécanismes retenus par les membres de l'instance de pilotage pour orchestrer leur agenda d'apprentissage sur le long terme. Cette recherche complémentaire permettrait d'affiner l'étude des rôles de chacun, et notamment celui de l'animateur initial²⁰⁰. Nous questionnons ici la possibilité d'un retrait total de sa part, par la délégation de son rôle d'animateur logistique (Tableau 51, p.285) à l'instance de pilotage. Cette configuration remplacerait la CoP dans une dynamique totalement auto-organisée, sans influence d'un acteur externe (en l'occurrence l'animateur initial) dans ses prises de décision. En second lieu, cette étude complémentaire serait propice à l'analyse des influences de la CoP sur le développement à long terme des projets. Notre recherche a mis en lumière les apports d'une telle structure sociale sur les phases émergentes des entreprises portées²⁰¹. Nous préconisons ici d'étendre le spectre d'analyse en s'intéressant à la manière dont la CoP actualise et mobilise son répertoire partagé pour supporter et développer des projets aux degrés de développement plus importants.

Une troisième perspective consiste à mobiliser davantage la littérature sur les écosystèmes entrepreneuriaux, définis comme des « *combinations of social, political, economic, and cultural elements within a region that support the development and growth of innovative startups and encourage nascent entrepreneurs and other actors to take the risks of starting, funding, and otherwise assisting high-risk ventures* » (Spigel, 2017, p.51). Intégrer cette littérature dans l'analyse du développement d'une CoP d'entrepreneurs répond à deux objectifs. Le premier est d'étudier les stratégies retenues par l'instance de pilotage afin de se positionner au sein d'un écosystème entrepreneurial établi au titre de nouvel entrant²⁰². Nos résultats ont permis d'appréhender les premières relations entre la CoP et des acteurs de l'écosystème strasbourgeois, grâce aux *Ateliers d'Entrepreneurs* et partenariats noués par le biais d'ADEN. Pour autant, les résultats liés à ces relations sont issus d'une courte période. Une étude portant

²⁰⁰ Nous entendons par « animateur initial » l'enseignant ayant initié le processus d'émergence d'une CoP au sein de son programme.

²⁰¹ Réduction du degré d'ambiguïté causale du processus entrepreneurial, mobilisation de pratiques entrepreneuriales pragmatiques, ouverture sur les réseaux et les communautés d'appartenance, ... (Chapitre 4, section 3.3. Les productions de la CoP, p.245).

²⁰² Permettre aux entrepreneurs de rejoindre un écosystème par le biais de leur CoP semble en effet prépondérant au regard des influences des réseaux et communautés d'appartenance sur le processus entrepreneurial (Bell, 2024; Ben-Hafaïedh et al., 2024; Rae, 2006).

sur une analyse précise de la manière dont la CoP peut devenir un acteur de l'écosystème, en exploitant et dispensant des ressources utiles à la création d'entreprise sur un territoire donné (Wurth et al., 2023), pourrait en ce sens compléter cette présente recherche. Le second objectif consiste à appréhender le développement d'une CoP sous le prisme des écosystèmes entrepreneuriaux afin d'analyser les influences d'un tissu économique local sur les prises de décision de l'instance de pilotage. Chaque écosystème repose en effet sur des ressources différentes, offrant plus ou moins d'opportunités aux porteurs de projet qui y évoluent (Guéneau et al., 2022). Cet aspect a été perceptible dans le cadre de nos résultats. Les activités dispensées par la CoP étendue ont été influencées et surtout enrichies par l'agenda entrepreneurial fourni de l'écosystème strasbourgeois. Une recherche complémentaire porterait en ce sens sur l'étude du développement d'une CoP dans d'autres territoires, afin d'appréhender leurs influences sur la conception et mise en place de l'agenda d'apprentissage.

En synthèse, ce travail ouvre sur de nouvelles perspectives de recherche qui préconisent le déploiement du cadre d'intégration des approches constructivistes proposé au sein de programmes d'éducation et d'accompagnement entrepreneurial. Il s'agit ici d'étendre le champ d'application de ce cadre d'intégration afin de renforcer les propositions d'apprentissage en situation réelle, et soutenir la création d'entreprises.

Bibliographie

- Aaltio, I. (2013). Management education as an identity construction: The case of Estonia and its transition economy background. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 5(1), 83-99.
- Abdennadher, S., & Boudabbous, S. (2023). The entrepreneurial accompaniment process and the importance of context. *Business Process Management Journal*, 29(5), 1543-1561.
- Aboobaker, N. (2020). Human capital and entrepreneurial intentions: Do entrepreneurship education and training provided by universities add value? *On the Horizon*, 28(2), 73-83.
- Acat, B. M., Anilan, H., & Anagun, S. (2010). The problems encountered in designing constructivist learning environments in science education and practical suggestions. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(2), 212-220.
- Adam, A. F., & Fayolle, A. (2015). Bridging the entrepreneurial intention–behaviour gap: The role of commitment and implementation intention. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 25(1), 36-54.
- Ajzen, I. (1987). Attitudes, traits, and actions: Dispositional prediction of behavior in personality and social psychology. In *Advances in experimental social psychology* (Leonard Berkowitz, p. 1-63). Academic Press, University of Wisconsin-Madison.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
- Akpomi, M. E., & Kayii, N. E. (2022). Constructivist Approaches: A Budding Paradigm for Teaching and Learning Entrepreneurship Education. *International Journal of Education, Teaching, and Social Sciences*, 2(1), 31-44.
- Alberti, F. G., Sciascia, S., & Poli, A. (2005). The domain of entrepreneurship education: Key issues. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 2(4), 453-482.
- Albino-Pimentel, J., Durand, R., Dussauge, P., & Lehmann-Ortega, L. (2024). *Strategor*. Dunod.
- Allard-Poesi, F. (2005). The paradox of sensemaking in organizational analysis. *Organization*, 12(2), 169-196.
- Allard-Poesi, F., & Perret, V. (2003). La recherche-action. In *Conduire un projet de recherche, une perspective qualitative* (Yvonne Giordano, p. 85-132). Management & Société.
- Allard-Poesi, F., & Perret, V. (2014). Chapitre 1. Fondements épistémologiques de la recherche. In *Méthodes de recherche en management* (Raymond-Alain Thiétart, p. 14-46). Dunod.
- Anandavel, V. (2024). Analyzing Students' Perspectives on Current Management Education. *GSB Insight: Journal of Business and Research*, 1(1), 39-48.
- Anderson, A. R., & Jack. (2002). The articulation of social capital in entrepreneurial networks : A glue or a lubricant? *Entrepreneurship & regional development*, 14(3), 193-210.

Antonaci, A., Dagnino, F. M., Ott, M., Bellotti, F., Berta, R., De Gloria, A., Lavagnino, E., Romero, M., Usart, M., & Mayer, I. (2015). À gamified collaborative course in entrepreneurship: Focus on objectives and tools. *Computers in Human Behavior*, 51, 1276-1283.

Arasti, Z., Kiani Falavarjani, M., & Imanipour, N. (2012). A Study of Teaching Methods in Entrepreneurship Education for Graduate Students. *Higher education studies*, 2(1), 2-10.

Arborio, A.-M., & Fournier, P. (2021). *L'observation directe : Vol. 5*, Armand Colin.

Arend, R. J., Sarooghi, H., & Burkemper, A. (2015). Effectuation as ineffectual? Applying the 3E theory-assessment framework to a proposed new theory of entrepreneurship. *Academy of management Review*, 40(4), 630-651.

Argyris, C. (1977). Double loop learning in organizations. *Harvard business review*, 55(5), 115-125.

Argyris, C. (2002). Double-loop learning, teaching, and research. *Academy of management learning & education*, 1(2), 206-218.

Argyris, C., Putnam, R., & Smith, D. M. (1985). *Action Science* (Josses Bass). CAL.

Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*, Addison-Wesley.

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.

Arzumanyan, L., & Angué, K. (2018). Le cas de la communauté de pratique en innovation pilotée par le Groupe SEB. *Systèmes d'information et management*, 23(1), 65-85.

Avenier, M.-J. (2011). Les paradigmes épistémologiques constructivistes : Post-modernisme ou pragmatisme ? *Management et Avenir*, 3(43), 372-391.

Avenier, M.-J., & Gavard-Perret, M.-L. (2012). Inscrire son projet de recherche dans un cadre épistémologique. In *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion – Réussir son mémoire ou sa thèse: Vol. 2* (Gavard-Perret, M. L. ; Gotteland, D. ; Jolibert, A. ; Haon C, p. 5-48.). Pearson Education France.

Avenier, M.-J., & Schmitt, C. (2007). Élaborer des savoirs actionnables et les communiquer à des managers. *Revue française de gestion*, 5(174), 25-42.

Avenier, M.-J., & Thomas, C. (2012). À quoi sert l'épistémologie dans la recherche en Sciences de gestion. *Le libellio d'Aegis*, 8(4), 13-27.

Ayob, A. H. (2021). Entrepreneurship education, institutions and student entrepreneurship : A cross-country analysis. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(5), 745-763.

Azan, W., Bootz, J.-P., & Rolland, O. (2017). Community of practices, knowledge transfer, and ERP project (ERPP). *Knowledge Management Research & Practice*, 15(2), 238-256.

- Bada, S. O. (2015). Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *Journal of Research & Method in Education*, 5(6), 66-70.
- Bagheri, A., Alinezhad, A., & Sajadi, S. M. (2020). Entrepreneurship education and gamification: An analysis of students' learning outcomes. In *The Entrepreneurial Behaviour : Unveiling the cognitive and emotional aspect of entrepreneurship* (Andrea Caputo, Massimiliano M. Pellegrini, p. 25-39). Emerald Group Publishing.
- Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : Vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 263-286.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Tim Urdan, Frank Pajares, p. 307-337). Information Age Publishing.
- Barab, S. A., & Duffy, T. (2000). From practice fields to communities of practice. In *Theoretical foundations of learning environments: Vol. 1* (Susan Land, David Jonassen, p. 25-56). Lawrence Erlbaum Associates.
- Barab, S. A., & Duffy, T. (2012). From practice fields to communities of practice. In *Theoretical foundations of learning environments: Vol. 2* (Susan Land, David Jonassen, p. 29-65). Routledge.
- Barbier, R. (1996). *La Recherche Action* (René Barbier). Economica.
- Bardon, T., & Borzillo, S. (2016). Communities of practice: Control or autonomy? *Journal of Business Strategy*, 37(1), 11-18.
- Baribeau, C. (2004). *Le journal de bord du chercheur. Hors-série n°2*, 98-114.
- Baron, R. A., & Ensley, M. D. (2006). Opportunity recognition as the detection of meaningful patterns: Evidence from comparisons of novice and experienced entrepreneurs. *Management science*, 52(9), 1331-1344.
- Bayad, M., & Uk, N. (2012). La communauté de pratique comme un outil d'accompagnement en entrepreneuriat. *2ème rencontre entre acteurs des réseaux d'accompagnement et chercheurs. Regard croisé sur les pratiques d'accompagnement entrepreneurial*, Montpellier.
- Béchar, J.-P., & Grégoire, D. (2005). Understanding Teaching Models in Entrepreneurship for Higher Education. In *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University Context* (Paula Kyro, Camille Carrier, p. 104-134). Faculty of Education, University of Tamepe.
- Belbase, S. (2014). Radical versus social constructivism : An epistemological-pedagogical dilemma. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 1(2), 98-112.

- Belchior, R. F., & Castro-Silva, H. (2023). The virtuous cycle of entrepreneurial identity and experience—a longitudinal analysis. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 19(4), 1739-1770.
- Belchior, R. F., & Lyons, R. (2021). Explaining entrepreneurial intentions, nascent entrepreneurial behavior and new business creation with social cognitive career theory—a 5-year longitudinal analysis. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 17(4), 1945-1972.
- Bell, R. (2020). Adapting to constructivist approaches to entrepreneurship education in the Chinese classroom. *Studies in Higher Education*, 45(8), 1694-1710.
- Bell, R. (2021). Underpinning the entrepreneurship educator's toolkit: Conceptualising the influence of educational philosophies and theory. *Entrepreneurship Education*, 4(1), 1-18.
- Bell, R. (2024). Integrating Constructivist Pedagogical Approaches into Chinese Entrepreneurship Education through Value Creation Pedagogy. In *Entrepreneurship Education and Internationalisation—Cases, Collaborations and Contexts: Vol. 1* (Robert James Crammond, Denis Hyams-Ssekasi, p. 30-47). Routledge.
- Bell, R., & Bell, H. (2020). Applying educational theory to develop a framework to support the delivery of experiential entrepreneurship education. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 27(6), 987-1004.
- Bell, R., & Liu, P. (2019). Educator challenges in the development and delivery of constructivist active and experiential entrepreneurship classrooms in Chinese vocational higher education. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 26(2), 209-227.
- Bellotti, F., Berta, R., De Gloria, A., Lavagnino, E., Dagnino, F. M., Ott, M., Romero, M., Usart, M., & Mayer, I. (2012). Designing a course for stimulating entrepreneurship in higher education through serious games. *Procedia Computer Science*, 15, 174-186.
- Ben-Hafaïedh, C., Champenois, C., Schjoedt, L., & Cooney, T. (2024). Entrepreneurship as collective action: The next frontier. *International Small Business Journal*, 42(1), 3-13.
- Bergek, A., & Norrman, C. (2008). Incubator best practice: A framework. *Technovation*, 28(1-2), 20-28.
- Bergmann, H., Hundt, C., & Sternberg, R. (2016). What makes student entrepreneurs ? On the relevance (and irrelevance) of the university and the regional context for student start-ups. *Small business economics*, 47(1), 53-76.
- Berry, V. (2008). Les communautés de pratiques : Note de synthèse. *Pratiques de formation / Analyses*, 54, 12-47.
- Berthier, N. (2023). Les entretiens. In *Les techniques d'enquête en sciences sociales : Méthodes et exercices corrigés* (Nicole Berthier, p. 74-97). Armand Colin.
- Bicchi, F. (2024). Cultivating Communities of Practice: From Institutions to Practices. *Global Studies Quarterly*, 4(1), ksad076.

Biggs, J. (2012). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 31(1), 39-55.

Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University - What the Student Does: Vol. 3*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Billett, S. (2013). Mimetic learning in the circumstances of professional practice. In *Technology-Enhanced Professional Learning* (Allison Littlejohn, Anoush Margaryan, p. 85-96). Routledge.

Binks, M., Starkey, K., & Mahon, C. L. (2006). Entrepreneurship education and the business school. *Technology Analysis & Strategic Management*, 18(1), 1-18.

Bird, B. (1988). Implementing entrepreneurial ideas: The case for intention. *Academy of management Review*, 13(3), 442-453.

Blackman, D. (2018). Knowledge management and communities of practice: Supporting successful knowledge transfer. In *The Palgrave Handbook of Knowledge Management* (Jawad Syed, Peter A. Murray, Donald Hislop, Yusra Mouzoughi, p. 227-247). Springer.

Blanchard, A., & Horan, T. (2000). Virtual communities and social capital. In *Social dimensions of information technology: Issues for the new millennium* (Garson David G., p. 6-22). Idea Group Publishing.

Blanchet, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Armand Colin.

Boghossian, P. (2006). Behaviorism, constructivism, and Socratic pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 38(6), 713-722.

Bolden, R., Petrov, G., & Gosling, J. (2009). Distributed leadership in higher education : Rhetoric and reality. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(2), 257-277.

Boldureanu, G., Ionescu, A. M., Bercu, A.-M., Bedrule-Grigoruță, M. V., & Boldureanu, D. (2020). Entrepreneurship education through successful entrepreneurial models in higher education institutions. *Sustainability*, 12(3), 12-67.

Bolisani, E., & Scarso, E. (2014). The place of communities of practice in knowledge management studies: A critical review. *Journal of knowledge management*, 18(2), 366-381.

Boncler, J., Hlady Rispal, M., & Verstraete, T. (2006). Entreprendre ensemble : Cadrage théorique des notions d'entrepreneuriat collectif, d'équipe dirigeante et d'équipe entrepreneuriale. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 5(2), 9-29.

Bonfanti, A., Castellani, P., Giaretta, E., & Brunetti, F. (2019). Developing entrepreneurial learning triggered by factory tours. *The Learning Organization*, 26(6), 574-587.

Bootz, J., & Dupouët, O. (2019). Community of Practice, Variation of Knowledge and Change in Extreme Management Situations. In *Management of Extreme Situations: From Polar Expeditions to Exploration-oriented Organizations* (Pascal Lièvre, Monique Aubry, Gilles Garel, p. 273-288). ISTE Éditions.

- Bootz, J.-P. (2009). Les communautés d'apprentissage : Structuration de la littérature, illustrations et perspectives. *Gestion 2000*, 26(4), 175-200.
- Bootz, J.-P. (2013). L'évolution du manager : Un pilote de communauté de pratique entre l'expert et l'intrapreneur. *Revue management et avenir*, 5(63), 115-139.
- Bootz, J.-P. (2015). Comment concilier auto-organisation et contrôle au sein des communautés de pratique pilotées ? : Une scoping review. *Management International/International Management/Gestión Internacional*, 19(3), 15-30.
- Bootz, J.-P., Borzillo, S., & Raub, S. (2023). Leaders of organisational communities of practice: Their characteristics, activities, and fit with their communities. *Knowledge Management Research & Practice*, 21(5), 972-982.
- Bootz, J.-P., & Lièvre, P. (2023). From a spontaneous community of practice to a piloted community of practice: A longitudinal study of resilience construction. *European Management Journal*, 41(4), 550-559.
- Bootz, J.-P., Lièvre, P., & Schenk, E. (2019). L'expert au sein des organisations : Définition et cadrage théorique. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 25(63), 11-25.
- Bootz, J.-P., & Schenk, E. (2014). L'expert en entreprise : Proposition d'un modèle définitionnel et enjeux de gestion. *Revue management et avenir*, 67(1), 78-100.
- Bourguignon, A. (2010). Les instruments de gestion sont-ils éthiques ? Les enjeux de la réification. In *Management, mondialisation, écologie : Regards critiques en sciences de gestion: Vol. 1* (Florence Palpacuer, Maya Leroy, Gérald Naro, p. 163-183). Hermès.
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif : Vol. 2*. Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (2019). *L'entretien de recherche qualitatif : Vol. 3*. Presses de l'Université du Québec.
- Bozward, D., & Rogers-Draycott, M. C. (2020). Value creation programmes: Lessons from an early-stage implementation. *Entrepreneurship Education*, 3(3), 287-310.
- Brasseur, M. (2012). L'interaction du chercheur avec son terrain en recherche-action : Deux cas d'accompagnement individuel des managers. *Recherches en Sciences de gestion*, 2(89), 103-118.
- Brinckmann, J., & Kim, S. M. (2015). Why we plan: The impact of nascent entrepreneurs' cognitive characteristics and human capital on business planning. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 9(2), 153-166.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18(1), 32-42.
- Brown, J. S., & Duguid, P. (2001). Knowledge and organization: A social-practice perspective. *Organization Science*, 12(2), 198-213.

Brüderl, J., & Preisendörfer, P. (1998). Network support and the success of newly founded business. *Small business economics*, 10(3), 213-225.

Bruyat, C. (1993). *Création d'entreprise : Contributions épistémologiques et modélisation*. Université Pierre Mendès-France.

Bryant, L. C., Vincent, R., Shaqlaih, A., & Moss, G. (2013). Behaviorism and behavioral learning theory. In *The handbook of educational theories* (Beverly J. Irby, Genevieve Brown, Shirley Jackson, p. 91-103). Information Age Publishing.

Bueger, C., Hofius, M., & Edwards, S. (2024). Global ordering and the interaction of communities of practice : A framework for analysis. *Global Studies Quarterly*, 4(1), ksad079.

Byrne, J., Fayolle, A., & Toutain, O. (2014). Entrepreneurship education: What we know and what we need to know. In *Handbook of research on small business and entrepreneurship* (Elizabeth Chell, Mine Karataş-Özkan, p. 261-288). Edward Elgar Publishing.

Caillouette, J. (1997). L'identité communautaire. Une perspective théorique. *Service social*, 46(1), 95-118.

Cappelletti, L. (2010, mai). *La recherche-intervention : Quels usages en contrôle de gestion ? Crises et nouvelles problématiques de la Valeur*, Nice, France.

Carbonara, E., Tran, H. T., & Santarelli, E. (2020). Determinants of novice, portfolio, and serial entrepreneurship: An occupational choice approach. *Small Business Economics*, 55(1), 123-151.

Cargill, B. J. (2006). Leadership issues within a Community of Practice. In *Encyclopedia of communities of practice in information and knowledge management* (Elayne Coakes, Steve Clarke, p. 320-322). IGI Global.

Carland, J. C., & Carland, J. W. (2001). Entrepreneurship education: An integrated approach using an experiential learning paradigm. In *Entrepreneurship education: A global view* (Robert H. Brockhaus, Gerald E. Hills, Heinz Klandt, Harold P. Welsch, p. 94-103). Routledge.

Carlile, P. R. (2004). Transferring, translating, and transforming: An integrative framework for managing knowledge across boundaries. *Organization science*, 15(5), 555-568.

Casson, M. (2005). The individual–opportunity nexus: A review of Scott Shane: A general theory of entrepreneurship. *Small business economics*, 24(5), 423-430.

Castellanza, L. (2022). Discipline, abjection, and poverty alleviation through entrepreneurship : À constitutive perspective. *Journal of Business Venturing*, 37(1), 1-18.

Catellin, S. (2004). L'abduction : Une pratique de la découverte scientifique et littéraire. *Hermès*, 2(39), 179-185.

Catinaud, R. (2015). Sur la distinction entre les connaissances explicites et les connaissances tacites. *Philosophia Scientiæ*, 19(2), 197-220.

Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : Modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Les cahiers de l'APLIUT. Pédagogie et Recherche*, 21(3), 8-20.

Chabaud, D., & Messeghem, K. (2010). Le paradigme de l'opportunité : Des fondements à la refondation. *Revue française de gestion*, 7(206), 93-112.

Chabaud, D., & Sammut, S. (2014). Les comportements des entrepreneurs et repreneurs : Les apports d'approches situées. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 13(1), 7-10.

Chalon-Blanc, A. (1997). *Introduction à Jean Piaget*. L'Harmattan.

Chalon-Blanc, A. (2017). *Piaget : Constructivisme-Intelligence*. Presses universitaires du Septentrion.

Champagne, C. (2021). *Le groupe de codéveloppement : La puissance de l'intelligence collective*. Presses Université Du Québec.

Champenois, C., Lefebvre, V., & Ronteau, S. (2020). Entrepreneurship as practice: Systematic literature review of a nascent field. *Entrepreneurship & Regional Development*, 32(3-4), 281-312.

Chanal, V. (2000). Communautés de pratique et management par projet : A propos de l'ouvrage de Wenger (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. *M@n@gement*, 3(1), 1-30.

Charreire-Petit, S., & Durieux, F. (2014). Explorer et tester, les deux voies de la recherche. In *Méthodes de recherche en management* (Raymond-Alain Thiétart, p. 76-104). Dunod.

Château Terrisse, P., Codello, P., Béji-Bécheur, A., Jougoux, M., Chevrier, S., & Vandangeon-Derumez, I. (2016). Réflexivité et éthique du chercheur dans la conduite d'une recherche-intervention. *La revue des sciences de gestion*, 1(277), 45-56.

Cherkaoui, A., & Haouata, S. (2017). Éléments de réflexion sur les positionnements épistémologiques et méthodologiques en sciences de gestion. *Revue interdisciplinaire*, 1(2), 1-20.

Chia, R., & Holt, R. (2006). Strategy as practical coping: À Heideggerian perspective. *Organization studies*, 27(5), 635-655.

Clark, K. R. (2018). Learning theories: Behaviorism. *Radiologic technology*, 90(2), 172-175.

Clarysse, B., Mustar, P., & Dedeyne, L. (2022). Student entrepreneurship: Reflections and future avenues for research. *Foundations and Trends in Entrepreneurship*, 18(5), 268-329.

Cohen, D., Hsu, D. K., & Shinnar, R. S. (2021). Identifying innovative opportunities in the entrepreneurship classroom: A new approach and empirical test. *Small Business Economics*, 57(4), 1931-1955.

Cohendet, P., Créplet, F., Diani, M., Dupouët, O., & Schenk, E. (2004). Matching communities and hierarchies within the firm. *Journal of management and governance*, 8(1), 27-48.

Cohendet, P., Créplet, F., & Dupouët, O. (2006). *Gestion des connaissances : Firmes et communautés de savoir* (Patrick Cohendet, Frédéric Créplet, Olivier Dupouët). Economica.

Cohendet, P., Roberts, J., & Simon, L. (2010). Créer, implanter et gérer des communautés de pratique. *Gestion*, 35(4), 31-35.

Coleman, J. S. (1995). Experiential learning and information assimilation: Towards an appropriate mix. In *The theory of experiential education* (Karen Warren, Mitchell Sakofs, Jasper S. Hunt, p. 123-147). Hunt Publishing Co.

Contu, A., & Willmott, H. (2003). Re-embedding situatedness: The importance of power relations in learning theory. *Organization science*, 14(3), 283-296.

Cope, J. (2003). Entrepreneurial learning and critical reflection: Discontinuous events as triggers for 'higher-level' learning. *Management learning*, 34(4), 429-450.

Cope, J. (2005). Toward a dynamic learning perspective of entrepreneurship. *Entrepreneurship theory and practice*, 29(4), 373-397.

Cope, J., & Down, S. (2010). *I think therefore I learn ? Entrepreneurial cognition, learning and knowing in practice*. Hunter Centre for Entrepreneurship, University of Strathclyde.

Cope, J., & Watts, G. (2000). Learning by doing—an exploration of experience, critical incidents and reflection in entrepreneurial learning. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 6(3), 104-124.

Corbett, A. C. (2007). Learning asymmetries and the discovery of entrepreneurial opportunities. *Journal of business venturing*, 22(1), 97-118.

Cox, A. (2005). What are communities of practice? A comparative review of four seminal works. *Journal of information science*, 31(6), 527-540.

Cui, J., & Bell, R. (2022). Behavioural entrepreneurial mindset: How entrepreneurial education activity impacts entrepreneurial intention and behaviour. *The International Journal of Management Education*, 20(2), 100639.

Dameron, S., & Josserand, E. (2007). Le développement d'une communauté de pratique : Une analyse relationnelle. *Revue française de gestion*, 5(174), 131-148.

Daniel, A. D. (2016). Fostering an entrepreneurial mindset by using a design thinking approach in entrepreneurship education. *Industry and Higher Education*, 30(3), 215-223.

Daunais, S., Zibara, L., Beaulieu, M., Cohendet, P., Moreau, B., & Simon, L. (2010). Le pilotage des communautés de pratique au sein de l'industrie des télécommunications : Une comparaison des sociétés Bell et Orange. *Gestion*, 35(4), 47-55.

David, A. (1996, mai 13). Structure et dynamique des innovations managériales. *Cahiers du Centre de Gestion Scientifique de l'Ecole des Mines de Paris*. Cinquième conférence de l'AIMS, Lille.

David, A. (1999, mai 26). *Logique, épistémologie et méthodologie en sciences de gestion*. VIIIème Conférence de l'AIMS, Chatenay-Malabry.

David, A. (2000, mai 24). *La recherche intervention, un cadre général pour les sciences de gestion ?* IXème Conférence de l'AIMS, Montpellier.

David, A. (2012). La recherche-intervention, cadre général pour la recherche en management ? In *Les nouvelles fondations des sciences de gestion : Éléments d'épistémologie de la recherche en management* (Albert David, Armand Hatchuel, Romain Laufer, p. 241-264). Presses des Mines.

Davies, C. (2017). Communities of practice in community-university engagement: Supporting co-productive resilience research and practice. In *Communities of practice : Facilitating social learning in higher education* (Jacquie McDonald, Aileen Cater-Steel, p. 175-198). Springer.

De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : Un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives, Hors série*(3), 28-43.

De Surret de Saint Julien Marnas, O. (2014). *Dynamique et configuration(s) de l'évolution de projets de création d'entreprises de haute technologie. Développement et contingence. Restitution d'un processus à partir d'une recherche-intervention : Le cas d'une innovation de hautes technologies de l'invention à son exploitation*. Université Nice Sophia Antipolis.

Deakins, D., & Wyper, J. (2010). A longitudinal and dynamic approach to entrepreneurial learning. *New Zealand Journal of Employment Relations*, 35(1), 35-47.

Delanoë-Gueguen, S. (2015). Les étudiants : Un accompagnement particulier pour des entrepreneurs particuliers. *Entreprendre & Innover*, 3(26), 18-26.

Deveci, I., & Seikkula-Leino, J. (2018). A review of entrepreneurship education in teacher education. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 15(1), 105-148.

Dew, N., Read, S., Sarasvathy, S. D., & Wiltbank, R. (2009). Effectual versus predictive logics in entrepreneurial decision-making: Differences between experts and novices. *Journal of business venturing*, 24(4), 287-309.

Djuricic, K., & Bootz, J.-P. (2019). Effectuation and foresight—An exploratory study of the implicit links between the two concepts. *Technological Forecasting and Social Change*, 140, 115-128.

Donaldson, C. (2021). Culture in the entrepreneurial ecosystem: A conceptual framing. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 17(1), 289-319.

Donnellon, A., Ollila, S., & Middleton, K. W. (2014). Constructing entrepreneurial identity in entrepreneurship education. *The International Journal of Management Education*, 12(3), 490-499.

Dumez, H. (2011). Éléments pour une épistémologie de la recherche qualitative en gestion : Une réponse à Marie-José Avenier. *Le Libellio d'AEGIS*, 7(1), 39-52.

Dumez, H. (2012). Qu'est-ce que l'abduction, et en quoi peut-elle avoir un rapport avec la recherche qualitative. *Le libellio d'Aegis*, 8(3), 3-9.

Dumez, H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative : Les 10 questions clés de la démarche compréhensive : Vol. 2*. Vuibert.

- Dumora, B., Aisenson, D., Aisenson, G., Cohen-Scali, V., & Pouyaud, J. (2008). Les perspectives contextuelles de l'identité. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 387-411.
- Dupouët, O., & Barlatier, P.-J. (2011). Le rôle des communautés de pratique dans le développement de l'ambidextrie contextuelle : Le cas GDF SUEZ. *Management international*, 15(4), 95-108.
- Dupouët, O., Yildizoglu, M., & Cohendet, P. (2003). Morphogenèse de communautés de pratique. *Revue d'économie industrielle*, 103(1), 91-110.
- Dutta, D. K., Li, J., & Merenda, M. (2011). Fostering entrepreneurship: Impact of specialization and diversity in education. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 7(2), 163-179.
- Eberle, J., Stegmann, K., & Fischer, F. (2014). Legitimate Peripheral Participation in Communities of Practice: Participation Support Structures for Newcomers in Faculty Student Councils. *Journal of the Learning Sciences*, 23(2), 216-244.
- Eisenhardt, K. M., & Graebner, M. E. (2007). Theory building from cases: Opportunities and challenges. *Academy of management journal*, 50(1), 25-32.
- El-Awad, Z. (2023). Explore or exploit ? Unpacking the situational conditions and cognitive mechanisms underlying entrepreneurial learning in the new venture development process. *Entrepreneurship & Regional Development*, 35(1-2), 162-186.
- Emin, S., & Guibert, G. (2017). Complexité et auto-organisation en entrepreneuriat collectif : Analyse d'une scène musicale locale. *Revue internationale PME*, 30(2), 87-113.
- Erdélyi, P. (2010, juin 3). *The Matter of Entrepreneurial Learning: A Literature Review*. International Conference on Organizational Learning, Knowledge and Capabilities (OLKC), Northeastern University, Boston, MA, USA.
- Ermine, J.-L., Moradi, M., & Brunel, S. (2012). Une chaîne de valeur de la connaissance. *Management international*, 16(Special Issue), 29-40.
- Fabbri, J., Glaser, A., Gaujard, C., & Toutain, O. (2016). Espaces collaboratifs d'innovation : Au-delà du phénomène de mode, de quoi parle-t-on ? *Entreprendre & Innover*, 31(4), 5-7.
- Fallery, B., & Rodhain, F. (2007). *Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : Lexicale, linguistique, cognitive, thématique*. XVI ème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique, Montréal, Canada.
- Fals Borda, O. (2006). Participatory (action) research in social theory: Origins and challenges. In *Handbook of action research : Participative inquiry and practice* (Peter Reason, Hilary Bradbury, p. 27-37). Sage Publications.
- Fayolle, A. (2012). *Entrepreneuriat : Apprendre à entreprendre: Vol. 2* (Alain Fayolle). Dunod.
- Fayolle, A. (2013). Personal views on the future of entrepreneurship education. *Entrepreneurship & Regional Development*, 25(7-8), 692-701.

Fayolle, A., Basso, O., & Tornikoski, E. T. (2011). Chapter 10 : Entrepreneurial commitment and new venture creation: A conceptual exploration. In *Handbook of research on new venture creation* (Kevin Hindle, Kim Klyver, p. 160-182). Edward Elgar Publishing.

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., & Laffineur, C. (2017). Combler le fossé entre l'intention et l'action entrepreneuriale : Ce qu'enseignent les enquêtes GEM et GUESSE. *Entreprendre & Innover*, 33(2), 10-17.

Feng, L., Cheah, K. S., & Leong, S. (2024). Unveiling the Nexus: A Conceptual Framework of Entrepreneurship Education, Self-Efficacy, and Intentions. *Asian Journal of Research in Education and Social Sciences*, 6(2), 1004-1014.

Fernández-Vavrik, G. D. (2010). L'expérience et l'identité. Comment parler de l'appartenance à un collectif ? *Émulations*, 8, 73-86.

Ferreira, C. C. (2020). Experiential learning theory and hybrid entrepreneurship: Factors influencing the transition to full-time entrepreneurship. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 26(8), 1845-1863.

Fiet, J. O. (2001). The pedagogical side of entrepreneurship theory. *Journal of business venturing*, 16(2), 101-117.

Fischer, G. (2001, août 11). *Communities of interest: Learning through the interaction of multiple knowledge systems*. 24th IRIS Conference, Bergen.

Foliard, S., Le Pontois, S., Courtade, F., & Lefèvre, É. (2024). Apprendre à entreprendre : Sortir « hors les murs » grâce au prototypage. In *Prototyper pour renforcer l'expérience d'apprentissage* (Hervé Barras, Lina Forest, p. 135-154). Presses polytechniques et universitaires romandes.

Fontaine, M. (2001). Keeping communities of practice afloat: Understanding and fostering roles in communities. *Knowledge Management Review*, 4(4), 16-21.

Fox, J., Pittaway, L., & Uzuegbunam, I. (2018). Simulations in entrepreneurship education: Serious games and learning through play. *Entrepreneurship Education and Pedagogy*, 1(1), 61-89.

Fox, S. (1997). Situated learning theory versus traditional cognitive learning theory: Why management education should not ignore management learning. *Systems practice*, 10(6), 727-747.

Freiberg, J. H. (1999). *Beyond Behaviorism: Changing the Classroom Management Paradigm*. Pearson.

Friedman, V. J. (2008). Action science: Creating communities of inquiry in communities of practice. In *Handbook of action research: Vol. 2* (Peter Reason and Hilary Bradbury, p. 131-143). Sage Publications.

Fuller, A., Hodkinsonb, H., Hodkinson, P., & Unwin, L. (2005). Learning as peripheral participation in communities of practice: A reassessment of key concepts in workplace learning. *British educational research journal*, 31(1), 49-68.

Gartner, W. B., Carter, N. M., & Reynolds, P. D. (2010). Entrepreneurial behavior: Firm organizing processes. In *Handbook of entrepreneurship research : An interdisciplinary survey and introduction* (Zoltan J. Acs, David B. Audretsch, p. 99-127). Springer.

Gaudet, S., & Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : Du questionnement à la rédaction scientifique* (Stéphanie Gaudet, Dominique Robert). University of Ottawa Press.

Gauthier, L. (2016). Redesigning for student success: Cultivating communities of practice in a higher education classroom. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(2), 1-13.

Gavard-Perret, M.-L., Gotteland, D., Haon, C., & Joliber, A. (2012). *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion : Réussir son mémoire ou sa thèse: Vol. 2* (Marie-Laure Gavard-Perret, David Gotteland, Christophe Haon, Alain Joliber). Pearson.

Gergen, K. (1999). *An Invitation to Social Construction*. Sage Publications.

Germain, O. (2017). Théories en entrepreneuriat : Pour que les fruits passent la promesse des fleurs. In *Les PME: d'hier à demain* (Josée St-Pierre, François Labelle, p. 17-65). Presses de l'Université du Québec.

Gherardi, S. (2009). Community of practice or practices of a community. In *The Sage handbook of management learning, education, and development* (Steven J. Armstrong, Cynthia V. Fukami, p. 514-530). Sage Publications.

Ghorbel, F., Hachicha, W., Boujelbene, Y., & Aljuaid, A. M. (2021). Linking entrepreneurial innovation to effectual logic. *Sustainability*, 13(5), 2626.

Gibb, A. (2002). In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: Creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International journal of management reviews*, 4(3), 233-269.

Gibb, A. (2005). The Future of Entrepreneurship Education: Determining the basis of coherent policy and practice In *The Dynamics of Learning Entrepreneurship in a Cross-Cultural University* (Paula Kyrö, Camille Carrier, p. 44-67). University of Tampere.

Gioia, D. A. (2021). A systematic methodology for doing qualitative research. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 57(1), 20-29.

Gioia, D. A., Corley, K. G., & Hamilton, A. L. (2013). Seeking qualitative rigor in inductive research : Notes on the Gioia methodology. *Organizational research methods*, 16(1), 15-31.

Giordano, Y., & Jolibert, A. (2016). Pourquoi je préfère la recherche quantitative / Pourquoi je préfère la recherche qualitative. *Revue internationale PME*, 29(2), 7-17.

Glen, R., Suci, C., & Baughn, C. (2014). The need for design thinking in business schools. *Academy of management learning & education*, 13(4), 653-667.

- Gollwitzer, P. M. (1993). Goal achievement: The role of intentions. *European review of social psychology*, 4(1), 141-185.
- Gongla, P., & Rizutto, C. R. (2001). Evolving communities of practice: IBM Global Services experience. *IBM systems journal*, 40(4), 842-862.
- Gonzalez-Laporte, C. (2014). *Recherche-action participative, collaborative, intervention... Quelles explicitations ?* Labex ITEM.
- Gosselin, F., Barlatier, P.-J., Cohendet, P., Dunlavy, P., Dupouët, O., & Lampron, F. (2010). Le partage des rôles et des responsabilités à l'égard du pilotage des communauté de pratique. *Revue Internationale de Gestion*, 35(4), 36-46.
- Grandadam, D., Simon, L., Marchadier, J., & Tremblay, P.-O. (2010). Gérer des communautés de création : Ubisoft Montréal et les jeux vidéo. *Gestion*, 35(4), 56-63.
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American journal of sociology*, 78(6), 1360-1380.
- Greeno, J. G. (1998). The situativity of knowing, learning, and research. *American psychologist*, 53(1), 5-26.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. In *Second international handbook of educational leadership and administration* (Kenneth Leithwood, Philip Hallinger, Gail C. Furman, Kathryn Riley, John MacBeath, Peter Gronn, Bill Mulford, p. 653-696). Springer.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation: Vol. 1* (Guba E.G and Lincoln Y.S). Sage Publications.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1998). Competing paradigms in qualitative research. In *The landscape of qualitative research*. (Denzin N. and Lincoln Y., p. 195-220). Sage Publications.
- Guéneau, G., Chalus-Sauvannet, M.-C., & Chabaud, D. (2022). Comment naviguer dans la jungle de l'écosystème entrepreneurial. *Harvard Business Review*.
- Guney, A., & Al, S. (2012). Effective learning environments in relation to different learning theories. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2334-2338.
- Günzel-Jensen, F., & Robinson, S. (2017). Effectuation in the undergraduate classroom: Three barriers to entrepreneurial learning. *Education + Training*, 59(7-8), 780-796.
- Hägg, G., & Gabrielsson, J. (2019). A systematic literature review of the evolution of pedagogy in entrepreneurial education research. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 26(5), 829-861.
- Hägg, G., & Kurczewska, A. (2019). Who is the student entrepreneur? Understanding the emergent adult through the pedagogy and andragogy interplay. *Journal of Small Business Management*, 57(1), 130-147.
- Hagvall, S., Mats Lundqvist, O., & Middleton, K. W. (2017, mai 10). Transformative, transactional and transmissive modes of teaching in action-based entrepreneurial education. *ECSB Entrepreneurship Education*.

Hahn, D., Minola, T., Van Gils, A., & Huybrechts, J. (2017). Entrepreneurial education and learning at universities: Exploring multilevel contingencies. *Entrepreneurship & Regional Development*, 29(9-10), 945-974.

Handley, K., Clark, T., Fincham, R., & Sturdy, A. (2007). Researching situated learning : Participation, identity and practices in client-consultant relationships. *Management learning*, 38(2), 173-191.

Handley, K., Sturdy, A., Fincham, R., & Clark, T. A. R. (2006). Within and beyond communities of practice: Making sense of learning through participation, identity and practice. *Journal of management studies*, 43(3), 641-653.

Haneberg, D. H. (2019). Entrepreneurial learning as an effectual process. *The Learning Organization*, 26(6), 631-647.

Harmeling, S. S. (2011). Re-storying an entrepreneurial identity: Education, experience and self-narrative. *Education + Training*, 53(8/9), 741-749.

Harris, A. (2011). Distributed leadership : Implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, 31(1), 7-17.

Harrison, R. T., & Leitch, C. M. (2005). Entrepreneurial learning: Researching the interface between learning and the entrepreneurial context. *Entrepreneurship theory and practice*, 29(4), 351-371.

Hartley, D. (2007). The emergence of distributed leadership in education: Why now? *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 202-214.

Harvey, J.-F. (2010). Comment favoriser le partage des connaissances ? Le cas des communautés de pratique pilotées. *Gestion*, 35(4), 73-80.

Hassard, J., & Cox, J. W. (2013). Can sociological paradigms still inform organizational analysis? A paradigm model for post-paradigm times. *Organization studies*, 34(11), 1701-1728.

Haveman, H. A. (1993). Follow the leader : Mimetic isomorphism and entry into new markets. *Administrative science quarterly*, 38(4), 593-627.

Hegarty, C. (2006). It's not an exact science: Teaching entrepreneurship in Northern Ireland. *Education + Training*, 48(5), 322-335.

Heinonen, J., & Poikkijoki, S. (2006). An entrepreneurial-directed approach to entrepreneurship education: Mission impossible? *Journal of management development*, 25(1), 80-94.

Henderson, P., & Vercseg, I. (2010). Chapter 4 : Socialisation. In *Community development and civil society: Making connections in the European context* (Paul Henderson, Ilona Vercseg, p. 45-61). Policy Press.

Henry, C., Hill, F., & Leitch, C. (2005). Entrepreneurship education and training: Can entrepreneurship be taught? Part I. *Education + Training*, 47(2), 98-111.

- Heron, J., & Reason, P. (2006). The practice of co-operative inquiry: Research 'with' rather than 'on' people. In *Handbook of action research* (Peter Reason, Hilary Bradbury, p. 144-154). Sage Publications.
- Herrington, J., & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational technology research and development*, 48(3), 23-48.
- Herrington, J., Reeves, T. C., & Oliver, R. (2014). *Authentic learning environments*. Springer.
- Hertel, C., Binder, J., & Fauchart, E. (2021). Getting more from many: A framework of community resourcefulness in new venture creation. *Journal of business venturing*, 36(3), 6-36.
- Higgins, D., & Elliott, C. (2011). Learning to make sense: What works in entrepreneurial education? *Journal of European Industrial Training*, 35(4), 345-367.
- Higgins, D., Refai, D., & Keita, D. (2019). Focus point: The need for alternative insight into the entrepreneurial education paradigm. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, 31(3), 225-242.
- Higgins, D., Smith, K., & Mirza, M. (2013). Entrepreneurial education: Reflexive approaches to entrepreneurial learning in practice. *The Journal of Entrepreneurship*, 22(2), 135-160.
- Hlady-Rispal, M. (2015). Une stratégie de recherche en gestion. *Revue française de gestion*, 8(253), 251-266.
- Hockerts, K. (2018). The effect of experiential social entrepreneurship education on intention formation in students. *Journal of Social Entrepreneurship*, 9(3), 234-256.
- Hoffner-Lesure, A., & Delaunay, D. (2018). *Le codéveloppement professionnel et managérial* : Vol. 2. Éditions EMS, Management & société.
- Hogg, M. A. (2016). Social Identity Theory. In *Understanding Peace and Conflict Through Social Identity Theory* (Shelley McKeown, Reeshma Haji, Neil Ferguson, p. 3-17). Springer.
- Hogg, M. A., Van Knippenberg, D., & Rast, D. E. (2012). The social identity theory of leadership: Theoretical origins, research findings, and conceptual developments. *European Review of Social Psychology*, 23(1), 258-304.
- Honebein, P. C. (1996). Seven goals for the design of constructivist learning environments. *Constructivist learning environments: Case studies in instructional design*, 11(12), 11-24.
- Honig, B. (2004). Entrepreneurship education: Toward a model of contingency-based business planning. *Academy of management learning & education*, 3(3), 258-273.
- Howorth, C., Smith, S. M., & Parkinson, C. (2012). Social learning and social entrepreneurship education. *Academy of Management Learning & Education*, 11(3), 371-389.
- Huberman, M. A., & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. In *Handbook of qualitative research* (Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln, p. 428-444). Sage Publications.

- Hugon, M.-A., & Seibel, C. (1988). *Recherches impliquées, Recherches action : Le cas de l'éducation*. De Bœck Université.
- Hult, M., & Lennung, S. (1980). Towards a definition of action research: A note and bibliography. *Journal of management studies*, 17(2), 241-250.
- Huq, A., & Gilbert, D. (2017). All the world's a stage: Transforming entrepreneurship education through design thinking. *Education + Training*, 59(2), 155-170.
- Ilonen, S. (2021). Creating an entrepreneurial learning environment for entrepreneurship education in HE: The educator's perspective. *Industry and Higher Education*, 35(4), 518-530.
- Isabelle, D. A. (2020). Gamification of entrepreneurship education. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 18(2), 203-223.
- Iverson, J. O. (2010). Knowledge, belonging, and communities of practice. Contemporary Issues for Theory and Practice. In *Communication and organizational knowledge* (Heather E. Canary, Robert D. McPhee, p. 57-74). Routledge.
- Jack, S. L., & Anderson, A. R. (1999). Entrepreneurship education within the enterprise culture : Producing reflective practitioners. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 5(3), 110-125.
- Janicot, C., & Mignon, S. (2008). Vers un modèle de codification des connaissances : Nature et perspectives. *Systèmes d'information et management*, 13(4), 95-125.
- Jennings, C., & Wargnier, J. (2010). Experiential learning – a way to develop agile minds in the knowledge economy? *Development and learning in organizations: An International Journal*, 24(3), 14-16.
- Jiang, Y., & Tornikoski, E. T. (2019). Perceived uncertainty and behavioral logic: Temporality and unanticipated consequences in the new venture creation process. *Journal of Business Venturing*, 34(1), 23-40.
- Johannisson, B., Landstrom, H., & Rosenberg, J. (1998). University training for entrepreneurship - An action frame of reference. *European Journal of Engineering Education*, 23(4), 477-496.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 38(5), 365-379.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2018). Cooperative learning: The foundation for active learning. In *Active learning - Beyond the future* (Sílvia Manuel Brito, p. 59-71). IntechOpen.
- Joia, L. A., & Lemos, B. (2010). Relevant factors for tacit knowledge transfer within organisations. *Journal of knowledge management*, 14(3), 410-427.
- Jonassen, D. H., & Rohrer-Murphy, L. (1999). Activity theory as a framework for designing constructivist learning environments. *Educational technology research and development*, 47(1), 61-79.

- Jones, C., & English, J. (2004). A contemporary approach to entrepreneurship education. *Education + Training*, 46(8-9), 416-423.
- Jones, O., Meckel, P., & Taylor, D. (2021). *Creating Communities of Practice : Entrepreneurial Learning in a University-Based Incubator*. Springer.
- Jouison-Laffitte, E. (2009). La recherche action : Oubliée de la recherche dans le domaine de l'entrepreneuriat. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 8(1), 1-35.
- Journé, B. (2018). Collecter les données par l'observation. In *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion : Réussir son mémoire ou sa thèse : Vol. 3* (Marie-Laure Gavard-Perret, David Gotteland, Christophe Haon, Alain Jolibert, p. 139-174). Pearson Education France.
- Kaandorp, M., Van Burg, E., & Karlsson, T. (2020). Initial networking processes of student entrepreneurs: The role of action and evaluation. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 44(3), 527-556.
- Karami, M., & Tang, J. (2019). Entrepreneurial orientation and SME international performance: The mediating role of networking capability and experiential learning. *International Small Business Journal*, 37(2), 105-124.
- Karataş-Özkan, M. (2011). Understanding relational qualities of entrepreneurial learning: Towards a multi-layered approach. *Entrepreneurship & Regional Development*, 23(9-10), 877-906.
- Karimi, S., Biemans, H. J. A., Lans, T., Chizari, M., & Mulder, M. (2016). The impact of entrepreneurship education: A study of Iranian students' entrepreneurial intentions and opportunity identification. *Journal of small business management*, 54(1), 187-209.
- Kassean, H., Vanevenhoven, J., Liguori, E., & Winkel, D. E. (2015). Entrepreneurship education: A need for reflection, real-world experience and action. *International journal of Entrepreneurial Behavior & research*, 21(5), 690-708.
- Kayii, N. E., & Akpomi, M. E. (2022). Constructivist approaches: A budding paradigm for teaching and learning entrepreneurship education. *International Journal of Education, Teaching, and Social Sciences*, 2(1), 31-44.
- Kerno, S. J. (2008). Limitations of communities of practice: A consideration of unresolved issues and difficulties in the approach. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 15(1), 69-78.
- Kezar, A. (2012). Bottom-up/top-down leadership: Contradiction or hidden phenomenon. *The Journal of Higher Education*, 83(5), 725-760.
- Kilpatrick, S., Jones, T., & Barrett, M. (2003). *Defining learning communities*. Centre for Research and Learning in Regional Australia.
- Kim, S., Song, K., Lockee, L., & Burton, J. (2018). Theories for gamification in learning and education. In *Gamification in Learning and Education : Enjoy Learning Like Gaming* (Sangkyun Kim, Kibong Song, Barbara Lockee, John Burton, p. 39-47). Springer.

Kimball, L., & Ladd, A. (2004). Facilitator toolkit for building and sustaining virtual communities of practice. In *Knowledge networks: Innovation through communities of practice* (Paul M. Hildreth, Chris Kimble, p. 202-215). Idea Group Publishing.

Kimble, C., Barlow, A., & Li, F. (2000). *Effective virtual teams through communities of practice*. University of Strathclyde.

Kirzner, I. (1973). *Competition and Entrepreneurship*. University of Chicago Press.

Klein, J. H., & Connell, C. (2012). The Identification and Cultivation of Appropriate Communities of Practice in Higher Education. In *Communities of practice : Creating learning environments for educators: Vol. 1* (Chris Kimble, Paul Hildreth, Isabelle Bourdon, p. 65-82). Information Age Publishing.

Klein, P. G., & Bullock, B. J. (2006). Can entrepreneurship be taught? *Journal of agricultural and applied economics*, 38(2), 429-439.

Klyver, K., & Schøtt, T. (2011). How social network structure shapes entrepreneurial intentions. *Journal of Global Entrepreneurship Research*, 1(1), 3-19.

Kohn, R. C. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien qui devient chercheur. In *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* (Marie-Pierre Mackiewicz, p. 15-38). L'Harmattan.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Prentice Hall.

Kovács, G., & Spens, K. M. (2005). Abductive reasoning in logistics research. *International journal of physical distribution & logistics management*, 35(2), 132-144.

Kozlinska, I., Mets, T., & Rõigas, K. (2020). Measuring learning outcomes of entrepreneurship education using structural equation modeling. *Administrative Sciences*, 10(3), 58-75.

Krief, N., & Zardet, V. (2013). Analyse de données qualitatives et recherche-intervention. *Recherches en sciences de gestion*, 2(95), 211-237.

Krueger, N. F. (2017). Entrepreneurial intentions are dead: Long live entrepreneurial intentions. In *Revisiting the entrepreneurial mind: Inside the black box: An expanded edition* (Malin Brännback, Alan L. Carsrud, p. 13-34). Springer.

Krueger, N. F., & Brazeal, D. V. (1994). Entrepreneurial potential and potential entrepreneurs. *Entrepreneurship Theory and practice*, 18(3), 91-104.

Krueger, N. F., & Carsrud, A. L. (1993). Entrepreneurial intentions: Applying the theory of planned behaviour. *Entrepreneurship & regional development*, 5(4), 315-330.

Krueger, N. F., Reilly, M. D., & Carsrud, A. L. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of business venturing*, 15(5-6), 411-432.

Kuratko, D. F. (2005). The emergence of entrepreneurship education: Development, trends, and challenges. *Entrepreneurship theory and practice*, 29(5), 577-597.

- Kuratko, D. F., & Morris, M. H. (2018). Examining the future trajectory of entrepreneurship. *Journal of Small Business Management*, 56(1), 11-23.
- Kyrö, P. (2008). A theoretical framework for teaching and learning entrepreneurship. *International journal of business and globalisation*, 2(1), 39-55.
- Kyrö, P. (2015). The conceptual contribution of education to research on entrepreneurship education. *Entrepreneurship & Regional Development*, 27(9-10), 599-618.
- Kyrö, P. (2018). The conceptual contribution of education to research on entrepreneurship education. In *A research agenda for entrepreneurship education* (Alain Fayolle, p. 164-186). Edward Elgar Publishing.
- Laal, M., & Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia - social and behavioral sciences*, 31, 486-490.
- 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.
- Lackéus, M., Lundqvist, M., & Middleton, K. W. (2016). Bridging the traditional-progressive education rift through entrepreneurship. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 22(6), 777-803.
- Lange, F., Steinhoff, M. M., Tomini, N., & Kanbach, D. K. (2024). Acting beyond concepts: A comparative study of entrepreneurial actions between novice and experienced entrepreneurs in early-stage venture creation. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, 36, 1-31.
- Lashway, L. (2003). Distributed leadership. *Research Roundup - National association of elementary school principals*, 19(4), 3-7.
- Laukkanen, M. (2000). Exploring alternative approaches in high-level entrepreneurship education: Creating micromechanisms for endogenous regional growth. *Entrepreneurship & Regional Development*, 12(1), 25-47.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press.
- Lave, J. (1993). *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge University Press.
- Lave, J. (1996). Teaching, as learning, in practice. *Mind, Culture, and Activity*, 3(3), 149-164.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge university press.
- Le Moigne, J.-L. (1990). Epistémologies constructivistes et sciences de l'organisation, In *Epistémologies et sciences de gestion* (Alain Charles Martinet, p. 81-140). Economica.
- Le Moigne, J.-L. (1995). *Les Epistémologies constructivistes : Vol. I. Que Sais-Je ?*

Le Pontois, S., & Foliard, S. (2018). Une vision à 360° de l'accompagnement des équipes étudiantes. *Entreprendre & Innover*, 36(1), 55-66.

Le Pontois, S., & Foliard, S. (2024). Assessing entrepreneurial learning: À multidimensional framework to meet entrepreneurship education stakeholders' expectations. In *Entrepreneurial learning, Research Handbooks in Business and Management* (Lise Aaboen, Diamanto Politis, Jonas Gabrielsson, p. 56-76). Edward Elgar Publishing.

Lee, L., Reinicke, B., Sarkar, R., & Anderson, R. (2015). Learning through interactions: Improving project management through communities of practice. *Project Management Journal*, 46(1), 40-52.

Lefebvre, V., Radu Lefebvre, M., & Simon, E. (2015). Formal entrepreneurial networks as communities of practice: À longitudinal case study. *Entrepreneurship & Regional Development*, 27(7-8), 500-525.

Lesser, E. L., & Storck, J. (2001). Communities of practice and organizational performance. *IBM systems journal*, 40(4), 831-841.

Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.

Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. Harper & Row.

Lewin, K. (1997). *Resolving social conflicts and field theory in social science*. American Psychological Association.

Li, L. C., Grimshaw, J. M., Nielsen, C., Judd, M., Coyte, P. C., & Graham, I. D. (2009). Evolution of Wenger's concept of community of practice. *Implementation science*, 11(4), 1-8.

Lièvre, P., Bonnet, E., William Dan, S., & Laroche, N. (2023). Etienne Wenger. In *Les grands auteurs en management de l'innovation et de la créativité: Vol. 2. Économie et management de l'innovation en pratique(s)* (Thierry Burger-Helmchen, Caroline Hussler, Patrick Cohendet, p. 383-405). Éditions EMS : Management & société.

Lièvre, P., & Rix-Lièvre, G. (2012). La dimension « tacite » des connaissances expérientielles individuelles: Une mise en perspective théorique et méthodologique. *Management International/International Management/Gestión Internacional*, 16(Special issue), 21-28.

Linton, G., & Klinton, M. (2019). University entrepreneurship education: A design thinking approach to learning. *Journal of innovation and Entrepreneurship*, 8(1), 1-11.

Liu, M. (1997). La validation des connaissances au cours de la recherche-action. *Etudes et Recherches sur les Systèmes Agraires et le Développement*, 30, 183-196.

Liu, M. (2021). La démarche de recherche action: Une rupture épistémologique. In *Les questions de démocratie dans les transformations du monde actuel* (Patrick Obertelli, Richard Wittorski, p. 77-101). Centre d'études sur les dynamiques sociales et la recherche-action.

Löbler, H. (2006). Learning entrepreneurship from a constructivist perspective. *Technology analysis & strategic management*, 18(1), 19-38.

- Lourenço, F., & Jones, O. (2006). Developing entrepreneurship education: Comparing traditional and alternative teaching approaches. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 4(1), 111-140.
- MacPhail, A., Patton, K., Parker, M., & Tannehill, D. (2014). Leading by example: Teacher educators' professional learning through communities of practice. *Quest*, 66(1), 39-56.
- Macpherson, A., Anderson, L., Trehan, K., & Jayawarna, D. (2022). Editorial: Entrepreneurial learning : A situated and contextual process. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 28(2), 277-282.
- Magnani, G., & Gioia, D. (2023). Using the Gioia Methodology in international business and entrepreneurship research. *International Business Review*, 32(2), 102097.
- March, J. G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization science*, 2(1), 71-87.
- Margalef, L., & Pareja Roblin, N. (2018). Unpacking the roles of the facilitator in higher education professional learning communities. In *Teacher Learning Through Teacher Teams: Vol. 1* (Joke Voogt, Jules Pieters, p. 41-58). Routledge.
- 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 business venturing*, 28(2), 211-224.
- Mbengue, A. (2014). Management des connaissances : Codification, personnalisation et nouvelles perspectives. *Revue management et avenir*, 67(1), 243-249.
- McDermott, R. (2000). Knowing in community. *IHRIM journal*, 4(1), 19-16.
- McDermott, R., & Archibald, D. (2010). Harnessing your staff's informal networks. *Harvard business review*, 88(3), 82-89.
- McDonald, J., Nagy, J., Star, C., Burch, T., Cox, M. D., & Margetts, F. (2012). Identifying and building the leadership capacity of community of practice facilitators, *Learning Communities Journal*, 4, 63-84.
- Merminod, N. (2019). L'approche coopérative, la quête de la co-crédation de savoirs actionnables entre chercheurs et praticiens. In *Recherche qualitative en sciences sociales : S'exposer, cheminer, réfléchir ou l'art de composer sa méthode* (Jean-Luc Moriceau, p. 239-244). Éditions EMS : Management & société.
- Messeghem, K., & Sammut, S. (2007). Poursuite d'opportunité au sein d'un structure d'accompagnement : Entre légitimité et isolement. *Gestion 2000*, 24(3), 65-79.
- Messeghem, K., & Sammut, S. (2011). *L'entrepreneuriat*. Éditions EMS : Management & Société.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. In *New directions for adult and continuing education* (Jack Mezirow, p. 5-12). Wiley.
- Middleton, K. W., & Donnellon, A. (2017). Learning to become entrepreneurial/fostering entrepreneurial identity and habits. In *Entrepreneurial Identity: The process of becoming an entrepreneur* (Thomas N. Duening, Matthew L. Metzger, p. 103-126). Edward Elgar Publishing.
- Middleton, K. W., Padilla-Melendez, A., Lockett, N., Quesada-Pallarès, C., & Jack, S. (2019). The university as an entrepreneurial learning space: The role of socialized learning in developing entrepreneurial competence. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 26(5), 887-909.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook: Vol. 2*. Sage Publications.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.
- Miles, M. B., Huberman, M. A., & Saldana, J. (2013). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook: Vol. 3*. Sage Publications.
- Millen, D. R., Fontaine, M. A., & Muller, M. J. (2002). Understanding the benefit and costs of communities. *Communications of the ACM*, 45(4), 69-73.
- Miller, J. I. (2012). The mortality problem of learning and mimetic practice in emerging industries: Dying to be legitimate. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 6(1), 59-88.
- Minniti, M., & Bygrave, W. (2001). A dynamic model of entrepreneurial learning. *Entrepreneurship theory and practice*, 25(3), 5-16.
- Mitchell, A. (2018). A Review of Mixed Methods, Pragmatism and Abduction Techniques. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 16(3), 103-116.
- Mitchell, R. K., Busenitz, L., Lant, T., P. McDougall, P., A. Morse, E., & J. Brock, S. (2002). Toward a theory of entrepreneurial cognition: Rethinking the people side of entrepreneurship research. *Entrepreneurship theory and practice*, 27(2), 93-104.
- Mitchell, R. K., Busenitz, L. W., Bird, B., Gaglio, C. M., McMullen, J. S., Morse, E. A., & Smith, J. B. (2007). The central question in entrepreneurial cognition research. *Entrepreneurship theory and practice*, 31(1), 1-27.
- Mohapatra, S., Agrawal, A., & Satpathy, A. (2016). Communities of Practice for Effective Knowledge Management Strategy. In *Designing Knowledge Management-Enabled Business Strategies: A Top-Down Approach* (Sanjay Mohapatra, Anurag Satpathy, Arjun Agrawal, p. 31-44). Springer.
- Morris, M. H., Kuratko, D. F., Schindehutte, M., & Spivack, A. J. (2012). Framing the entrepreneurial experience. *Entrepreneurship theory and practice*, 36(1), 11-40.
- Morris, M. H., & Liguori, E. (2016). *Annals of entrepreneurship education and pedagogy*. Edward Elgar Publishing.

- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.
- Morton, J. (2012). Communities of practice in higher education: A challenge from the discipline of architecture. *Linguistics and Education*, 23(1), 100-111.
- Mueller, S., & Anderson, A. R. (2014). Understanding the entrepreneurial learning process and its impact on students' personal development: A European perspective. *The International Journal of Management Education*, 12(3), 500-511.
- Muhajirah, M. (2020). Basic of learning theory: Behaviorism, cognitivism, constructivism, and humanism. *International Journal of Asian Education*, 1(1), 37-42.
- Muller, P. (2006). Reputation, trust and the dynamics of leadership in communities of practice. *Journal of Management & Governance*, 10(4), 381-400.
- Murad, M., Wang, M., Ali Shah, S. H., & Islam, M. U. (2024). Transitioning from entrepreneurial education to entrepreneurial behavior: The role of opportunity recognition, entrepreneurial social networks, and risk-taking propensity. *The International Journal of Management Education*, 22(3), 101053.
- Navimipour, N. J., & Charband, Y. (2016). Knowledge sharing mechanisms and techniques in project teams: Literature review, classification, and current trends. *Computers in Human Behavior*, 62, 730-742.
- 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.
- Neck, H. M., Greene, P. G., & Brush, C. G. (2014). The practice of creation. In *Teaching Entrepreneurship - A Practice-Based Approach* (Heidi M. Neck, Patricia G. Greene, Patricia G. Brush, p. 54-69). Edward Elgar Publishing.
- Neck, H. M., Neck, & Murray, E. L. (2018). *Entrepreneurship: The practice and mindset: Vol. 1*. Sage publications.
- Neergaard, H., Robinson, S., & Jones, S. (2021). Transformative learning in the entrepreneurship education process: The role of pedagogical nudging and reflection. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 27(1), 251-277.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. Appleton-Century-Crofts.
- 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.
- Nielsen, S. L., & Lassen, A. H. (2012). Identity in entrepreneurship effectuation theory: A supplementary framework. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 8(1), 373-389.

- Nya-Ling Tan, C., & Ramayah, T. (2018). Exploring the individual, social and organizational predictors of knowledge-sharing behaviours among communities of practice of SMEs in Malaysia. *Journal of Systems and Information Technology*, 20(3), 375-399.
- Oborn, E., & Dawson, S. (2010). Learning across communities of practice: An examination of multidisciplinary work. *British Journal of Management*, 21(4), 843-858.
- Obringer, L., Bénédict, M., & Geraudel, M. (2020). Du mode bureaucratique vers l'agilité organisationnelle : Le rôle de la communauté de pratique pilotée dans un établissement public. *Projectics/Proyectica/Projectique*, 26(2), 11-36.
- Olson, M. H., & Ramírez, J. J. (2020). *An introduction to theories of learning: Vol. 10*. Routledge.
- Omrane, A., Fayolle, A., & Ben-Slimane, O. Z. (2011). Les compétences entrepreneuriales et le processus entrepreneurial : Une approche dynamique. *La Revue des sciences de gestion*, 251(5), 91-100.
- Ortquist-Ahrens, L., & Torosyan, R. (2009). The role of the facilitator in faculty learning communities: Paving the way for growth, productivity, and collegiality. *Learning Communities Journal*, 1(1), 29-62.
- Oxford, R. L. (1997). Constructivism: Shape-shifting, substance, and teacher education applications. *Peabody Journal of education*, 72(1), 35-66.
- Paillé, P. (2006). *La méthodologie qualitative : Postures de recherche et travail de terrain*. Armand Colin.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). Choisir une approche d'analyse qualitative. In *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (Pierre Paillé, Alex Mucchielli, p. 13-36). Armand Colin.
- Parente, R., & Feola, R. (2013). Entrepreneurial intent and entrepreneurial commitment of young researchers. *International Journal of Technology Management & Sustainable Development*, 12(2), 155-166.
- Passavanti, C., Ponsiglione, C., Primario, S., & Rippa, P. (2023). The evolution of student entrepreneurship: State of the art and emerging research direction. *The International Journal of Management Education*, 21(2), 100820.
- Passoni, D., & Glavam, R. B. (2018). Entrepreneurial intention and the effects of entrepreneurial education: Differences among management, engineering, and accounting students. *International Journal of Innovation Science*, 10(1), 92-107.
- Pati, R., Ghobadian, A., Nandakumar, M. K., Hitt, M. A., & O'Regan, N. (2021). Entrepreneurial behavior and firm performance: The mediating role of business model novelty. *R&D Management*, 51(5), 551-567.
- Pavey, B. (2006). Human capital, social capital, entrepreneurship and disability: An examination of some current educational trends in the UK. *Disability & Society*, 21(3), 217-229.
- Payette, A. (2000). Le codéveloppement : Une approche graduée. *Interactions*, 4(2), 39-59.

- Payette, A., & Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Presses de l'Université du Québec.
- Perret, V., & Séville, M. (2003). Fondements épistémologiques de la recherche. In *Méthodes de recherche en management: Vol. 2* (Raymond Thietart, p. 13-33). Dunod.
- Perry, J. T., Chandler, G. N., & Markova, G. (2012). Entrepreneurial effectuation: A review and suggestions for future research. *Entrepreneurship theory and practice*, 36(4), 837-861.
- Petkova, A. P. (2009). A theory of entrepreneurial learning from performance errors. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 5, 345-367.
- Petrone, M. C., & Ortquist-Ahrens, L. (2004). Facilitating faculty learning communities: A compact guide to creating change and inspiring community. In *New Directions for Teaching and Learning* (Milton D. Cox, Laurie Richlin, p. 63-69). Springer.
- Phillips, D. C. (1995). The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational researcher*, 24(7), 5-12.
- Piaget, J. (1947). *The Psychology of Intelligence*. Armand Colin.
- Piaget, J. (1967). *Logique et connaissance scientifique*. Gallimard.
- Pierre, X., & Burret, A. (2014). L'apport des espaces de travail collaboratif dans le domaine de l'accompagnement des entrepreneurs: L'animation de réseaux de pairs. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 13(1), 51-73.
- Pittaway, L. A., Gazzard, J., Shore, A., & Williamson, T. (2015). Student clubs: Experiences in entrepreneurial learning. *Entrepreneurship & Regional Development*, 27(3-4), 127-153.
- Pittaway, L., & Cope, J. (2007). Simulating entrepreneurial learning: Integrating experiential and collaborative approaches to learning. *Management learning*, 38(2), 211-233.
- Pittaway, L., & Thorpe, R. (2012). A framework for entrepreneurial learning: À tribute to Jason Cope. *Entrepreneurship & Regional Development*, 24(9-10), 837-859.
- Poczek, J., Politis, D., & Gabrielsson, J. (2022). Entrepreneurial learning in extra-curricular start-up programs for students. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 28(2), 325-345.
- Poerksen, B. (2004). "We can never know what goes on in somebody else's head": Ernst von Glasersfeld on truth and viability, language and knowledge, and the premises of constructivist education. *Cybernetics and Systems: An International Journal*, 35(4), 379-398.
- Politis, D. (2005). The process of entrepreneurial learning: A conceptual framework. *Entrepreneurship theory and practice*, 29(4), 399-424.
- Politis, D., Gabrielsson, J., Galan, N., & Abebe, S. A. (2019). Entrepreneurial learning in venture acceleration programs. *The Learning Organization*, 26(6), 588-603.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., & Humbeeck, B. (2013). La recherche-action, un instrument de compréhension et de changement du monde. *Recherches qualitatives, Hors Série*(15), 25-35.

- Powell, R. A., Honey, L. P., & Symbaluk, D. G. (2016). *Psychologie de l'apprentissage*. Cheneliere Education.
- Prawat, R. S. (1996). Constructivisms, modern and postmodern. *Educational psychologist*, 31(3-4), 215-225.
- Prévost, P., & Roy, M. (2015). Les approches qualitatives en gestion. In *Les approches qualitatives en gestion*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Probst, G., & Borzillo, S. (2007). Piloter les communautés de pratique avec succès. *Revue française de gestion*, 170(1), 135-153.
- Probst, G., & Borzillo, S. (2008). Why communities of practice succeed and why they fail? *European management journal*, 26(5), 335-347.
- Pupion, P.-C. (2012). Le rôle de l'incubateur public dans la création d'entreprises innovantes : Le cas Etincel. *Gestion 2000*, 29(6), 67-78.
- Pyrko, I., Dörfler, V., & Eden, C. (2017). Thinking together: What makes communities of practice work? *Human relations*, 70(4), 389-409.
- Qureshi, M. A., Khaskheli, A., Qureshi, J. A., Raza, S. A., & Yousufi, S. Q. (2021). Factors affecting students' learning performance through collaborative learning and engagement. *Interactive Learning Environments*, 31(4), 1-21.
- Radu-Lefebvre, M., Lefebvre, V., Crosina, E., & Hytti, U. (2021). Entrepreneurial identity: A review and research agenda. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 45(6), 1550-1590.
- Rae, D. (2004). Entrepreneurial learning : A practical model from the creative industries. *Education + Training*, 46(8/9), 492-500.
- Rae, D. (2005). Entrepreneurial learning : A narrative-based conceptual model. *Journal of small business and enterprise development*, 12(3), 323-335.
- Rae, D. (2006). Entrepreneurial learning : A conceptual framework for technology-based enterprise. *Technology Analysis & Strategic Management*, 18(1), 39-56.
- Rae, D. (2017). Entrepreneurial learning : Peripherality and connectedness. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 23(3), 486-503.
- Rae, D., & Carswell, M. (2000). Using a life-story approach in researching entrepreneurial learning: The development of a conceptual model and its implications in the design of learning experiences. *Education + Training*, 42(4-5), 220-228.
- Rae, D., & Carswell, M. (2001). Towards a conceptual understanding of entrepreneurial learning. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 8(2), 150-158.
- Rae, D., Martin, L., Antcliff, V., & Hannon, P. (2012). Enterprise and entrepreneurship in English higher education: 2010 and beyond. *Journal of small business and enterprise development*, 19(3), 380-401.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. Routledge.

- Ramsgaard, M. B. (2018). Experiential learning philosophies of enterprise and entrepreneurship education. In *Experiential Learning for Entrepreneurship: Theoretical and Practical Perspectives on Enterprise Education* (Denis Hyams-Ssekasi, Elizabeth F. Caldwell, p. 3-18). Palgrave Macmillan.
- Rasmussen, E. A., & Sørheim, R. (2006). Action-based entrepreneurship education. *Technovation*, 26(2), 185-194.
- Ravasi, D., & Turati, C. (2005). Exploring entrepreneurial learning: A comparative study of technology development projects. *Journal of Business Venturing*, 20(1), 137-164.
- Reber, A. S. (1995). *The Penguin dictionary of psychology*. Penguin press.
- Renard, L., Cloutier, M., & Soparnot, R. (2019). Explorer par la conception d'artefacts. L'approche de recherche en science du design. In *Recherche qualitative en sciences sociales. S'exposer, cheminer, réfléchir ou l'art de composer sa méthode* (Jean-Luc Moriceau, p. 67-81). Éditions EMS : Management & société.
- Rerup, C. (2005). Learning from past experience: Footnotes on mindfulness and habitual entrepreneurship. *Scandinavian journal of management*, 21(4), 451-472.
- Resnick, L. B. (1987). The 1987 presidential address: Learning in school and out. *Educational researcher*, 16(9), 13-54.
- Rix, G., & Lièvre, P. (2008). Towards a codification of practical knowledge. *Knowledge Management Research & Practice*, 6(3), 225-232.
- Roberts, J. (2006). Limits to communities of practice. *Journal of management studies*, 43(3), 623-639.
- Robertson, D. L. (1999). Professors' perspectives on their teaching: A new construct and developmental model. *Innovative Higher Education*, 23(4), 271-294.
- Robinson, S., Neergaard, H., Tanggaard, L., & Krueger, N. F. (2016). New horizons in entrepreneurship: From teacher-led to student-centered learning. *Education + training*, 58(7-8), 661-683.
- Rodrigues, A. L. (2023). Entrepreneurship education pedagogical approaches in higher education. *Education Sciences*, 13(9), 940-953.
- Roy, M., & Prévost, P. (2013). La recherche-action : Origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion. *Recherches qualitatives*, 32(2), 129-151.
- Ruiz-Alba, J. L., Soares, A., Rodríguez-Molina, M. A., & Banoun, A. (2019). Gamification and entrepreneurial intentions. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 26(5), 661-683.
- Rupčić, N. (2019). Entrepreneurial learning as individual and organizational learning. *The Learning Organization*, 26(6), 648-658.

- Saldana, J. B. (2017). Mediating role of leadership in the development of communities of practice. In *Communities of practice: Facilitating social learning in higher education* (Jacquie McDonald, Aileen Cater-Steel, p. 281-312). Springer.
- 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.
- Sarazin, B., Cohendet, P., & Simon, L. (2017). *Les communautés d'innovation : De la liberté créatrice à l'innovation organisée*. Éditions EMS : Management & société.
- Sarooghi, H., Sunny, S., Hornsby, J., & Fernhaber, S. (2019). Design thinking and entrepreneurship education: Where are we, and what are the possibilities? *Journal of Small Business Management*, 57(Special Issue), 78-93.
- Scarso, E., Bolisani, E., & Salvador, L. (2009). A systematic framework for analysing the critical success factors of communities of practice. *Journal of knowledge management*, 13(6), 431-447.
- Schimperna, F., Nappo, F., & Marsigalia, B. (2021). Student entrepreneurship in universities: The state-of-the-art. *Administrative Sciences*, 12(1), 4-20.
- Schlaegel, C., & Koenig, M. (2014). Determinants of entrepreneurial intent: À meta-analytic test and integration of competing models. *Entrepreneurship theory and practice*, 38(2), 291-332.
- Schmitt, C. (2006). De la convergence de l'entrepreneuriat vers la notion de projet. In *Management de projets, les règles de l'activité à projet* (Pascal Lièvre, Marc Lecoutre, Mamadou Kaba Traoré, p. 125-135). Hermes/Lavoisier.
- Schmitt, C. (2015). *L'agir entrepreneurial - Repenser l'action des entrepreneurs*. Presses de l'Université Du Québec.
- Schmitt, C. (2017). *La fabrique de l'entrepreneuriat*. Dunod.
- Schmitt, C. (2020). *Nouvelles perspectives en entrepreneuriat. Du modèle du télégraphe au modèle de l'orchestre*. Vuibert.
- Schmitt, C., Gallais, M., & Fabbri, R. (2008, juillet 1). La situation entrepreneuriale : Apports conceptuels et proposition méthodologique. *Journée de recherche « Entrepreneuriat et Stratégie »*. AIREPME, Bordeaux.
- Schmitt, C., & Julien, P.-A. (2020). Causation, effectuation, improvisation et agir entrepreneurial. Pour une approche renouvelée et intégrative de l'entrepreneuriat. *Projectics/Proyèctica/Projectique*, 25(1), 131-153.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Scillitoe, J. L., & Chakrabarti, A. K. (2010). The role of incubator interactions in assisting new ventures. *Technovation*, 30(3), 155-167.

Séville, M., & Perret, V. (2002). Chapitre 12 : Les critères de validité en sciences des organisations : Les apports du pragmatisme. In *Questions de méthodes en sciences de gestion* (Nathalie Mourgues, Florence Allard-Poesi, Abdelmajid Amine, Sandra Charreire-Petit, Joan Le Goff, p. 315-333). Édition EMS : Management & société.

Shane, S. A. (2003). *A general theory of entrepreneurship: The individual-opportunity nexus*. Edward Elgar Publishing.

Shane, S., & Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of management review*, 25(1), 217-226.

Shapero, A., & Sokol, L. (1982). The social dimensions of entrepreneurship. In *Encyclopedia of entrepreneurship* (Calvin A. Kent, Donald L. Sexton, Karl H. Vesper, p. 72-90). Prentice-Hall.

Shaver, K. G., & Scott, L. R. (1992). Person, process, choice: The psychology of new venture creation. *Entrepreneurship theory and practice*, 16(2), 23-46.

Siivonen, P. T., Peura, K., Hytti, U., Kasanen, K., & Komulainen, K. (2020). The construction and regulation of collective entrepreneurial identity in student entrepreneurship societies. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 26(3), 521-538.

Silberzahn, P. (2020). *Effectuation : Les principes de l'entrepreneuriat pour tous*. Pearson.

Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data. A Guide to the Principles of Qualitative Research: Vol. 4*. Sage Publications.

Smith, D. M. (2015). Action science revisited: Building knowledge out of practice to transform practice. In *The Sage handbook of action research: Vol. 3* (Hilary Bradbury-Huang, p. 143-156). Sage Publications.

Smith, K., Rogers-Draycott, M., & Bozward, D. (2022). Full curriculum-based venture creation programmes: Current knowledge and research challenges. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 28(4), 1106-1127.

Solomon, G. T., Duffy, S., & Tarabishy, A. (2002). The state of entrepreneurship education in the United States: A nationwide survey and analysis. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 1(1), 65-86.

Song, Z., He, L., & Zhang, Y. (2017). How do entrepreneurs learn from critical events? A case study of critical event learning. *Chinese Management Studies*, 11(4), 778-796.

Sörensson, A., & Bogren, M. (2020). Organizing an entrepreneurial learning programme: The role of people, process and place. *Industry and Higher Education*, 34.1, 13-23.

Souitaris, V., Zerbinati, S., & Al-Laham, A. (2007). Do entrepreneurship programmes raise entrepreneurial intention of science and engineering students? The effect of learning, inspiration and resources. *Journal of Business venturing*, 22(4), 566-591.

Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140.

- Spigel, B. (2017). The relational organization of entrepreneurial ecosystems. *Entrepreneurship theory and practice*, 41(1), 49-72.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The educational forum*, 69(2), 143-150.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. Waveland Press.
- Stalk, G., & Hout, T. M. (1990). *Competing Against Time: How Time-Based Competition is Reshaping Global Markets*. The Free Press.
- Stets, J. E., & Burke, P. J. (2000). Identity theory and social identity theory. *Social psychology quarterly*, 63(3), 224-237.
- Stewart, J., & Knowles, V. (2003). Mentoring in undergraduate business management programmes. *Journal of European Industrial Training*, 27(2), 147-159.
- St-Jean, E., & Audet, J. (2012). The role of mentoring in the learning development of the novice entrepreneur. *International entrepreneurship and management journal*, 8(1), 119-140.
- Storberg-Walker, J. (2008). Wenger's communities of practice revisited: A (failed?) exercise in applied communities of practice theory-building research. *Advances in developing human resources*, 10(4), 555-577.
- Stringer, E. T. (1996). *Action Research: A Handbook for Practitioners*. Sage Publications.
- Supena, I., Darmuki, A., & Hariyadi, A. (2021). The Influence of 4C (Constructive, Critical, Creativity, Collaborative) Learning Model on Students' Learning Outcomes. *International Journal of Instruction*, 14(3), 873-892.
- Taylor, D. W., & Thorpe, R. (2004). Entrepreneurial learning: A process of co-participation. *Journal of small business and enterprise development*, 11(2), 203-211.
- Teixeira, A. A. C., & Pereira, I. (2019). The perceived usefulness of the business plan in formal entrepreneurship education: The perspective of alumni entrepreneurs. *Entrepreneurship Education*, 2(3), 91-133.
- 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.
- Thestrup, K., & Robinson, S. (2016). Towards an entrepreneurial mindset: Empowering learners in an open laboratory. In *Advances in Digital Education and Lifelong Learning: Vol. 2* (Pantelis M. Papadopoulos, Roland Burger, Ana Faria, p. 147-166). Emerald Group Publishing.
- 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.
- Toft-Kehler, R., Wennberg, K., & Kim, P. H. (2014). Practice makes perfect: Entrepreneurial-experience curves and venture performance. *Journal of Business Venturing*, 29(4), 453-470.

Toutain, O., & Bornard, F. (2021). Le rôle de l'enseignant-médiateur dans un écosystème éducatif entrepreneurial. *Revue internationale PME*, 34(3), 37-62.

Toutain, O., & Fayolle, A. (2017). Labour market uncertainty and career perspectives: Competence in entrepreneurship courses. In *Competence-based Vocational and Professional Education : Bridging the Worlds of Work and Education* (Martin Mulder, p. 985-1005). Springer.

Townsend, D. M., Hunt, R. A., McMullen, J. S., & Sarasvathy, S. D. (2018). Uncertainty, knowledge problems, and entrepreneurial action. *Academy of Management Annals*, 12(2), 659-687.

Tuertscher, P., Garud, R., & Kumaraswamy, A. (2014). Justification and interlaced knowledge at ATLAS, CERN. *Organization Science*, 25(6), 1579-1608.

Tummons, J. (2014). Learning architectures and communities of practice in higher education. In *Theory and Method in Higher Education Research: Vol. 2* (Jeroen Huisman, Malcolm Tight, p. 121-139). Emerald Group Publishing.

Tummons, J. (2018). *Learning architectures in higher education: Beyond communities of practice: Vol. 1*. Bloomsbury Publishing.

Tummons, J. (2022). Setting up a Learning Architecture. In *Exploring communities of practice in further and adult education: Apprenticeship, expertise and belonging: Vol.1* (Jonathan Tummons, p. 56-71). Routledge.

Tummons, J. (2024). Learning, instruction and assessment in the workplace: Applying and augmenting Communities of Practice theory. *Studies in Continuing Education*, 46(2), 1-15.

Ucbasaran, D., Alsos, G. A., Westhead, P., & Wright, M. (2008). Habitual entrepreneurs. *Foundations and Trends in Entrepreneurship*, 4(4), 309-450.

Ucbasaran, D., Westhead, P., & Wright, M. (2001). The focus of entrepreneurial research : Contextual and process issues. *Entrepreneurship theory and practice*, 25(4), 57-80.

Ucbasaran, D., Wright, D., Westhead, M., & Busenitz, P. (2003). The impact of entrepreneurial experience on opportunity identification and exploitation: Habitual and novice entrepreneurs. In *Cognitive approaches to entrepreneurship research: Vol. 6* (Jerome A. Katz, Dean A. Shepherd, p. 231-263). Emerald Group Publishing.

Vaicekauskaite, R., & Valackiene, A. (2018). The need for entrepreneurial education at university. *Journal of teacher education for sustainability*, 20(1), 82-92.

Valéau, P. (2017). Les effets de l'engagement affectif, continu et normatif sur l'intention de rester dans le métier d'entrepreneur. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 16(3), 83-106.

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*, 6(307), 11-25.

Valéau, P., & Gardody, J. (2016). La communication du journal de bord : Un complément d'information pour prouver la vraisemblance et la fiabilité des recherches qualitatives. *Recherches qualitatives*, 35(1), 76-100.

Van Campenhoudt, J., Marquet, L., & Quivy, R. (2022). L'exploration. In *Manuel de recherche en sciences sociales: Vol. 5*. Dunod.

Van Rijnsoever, F. J. (2020). Meeting, mating, and intermediating: How incubators can overcome weak network problems in entrepreneurial ecosystems. *Research policy*, 49(1), 103884.

Vanevenhoven, J. (2013). Advances and challenges in entrepreneurship education. *Journal of small business management*, 51(3), 466-470.

Vardhan, J., & Mahato, M. (2022). Business incubation centres in Universities and their role in developing entrepreneurial ecosystem. *Journal of Entrepreneurship and Innovation in Emerging Economies*, 8(1), 143-157.

Vargas-Hernandez, J. G., Vargas-González, O. C., Castañeda-Burciaga, S., & González-Ávila, F. J. (2024). Entrepreneurship Ecosystems, Performance, Policy Formulation. In *New Practices for Entrepreneurship Innovation* (Syed Ahmed Salman, Amiya Bhaumik, p. 321-348). IGI Global.

Velmuradova, M. (2004). *Epistémologies et méthodologies de la recherche en Sciences de gestion. Note de synthèse*. Laboratoire ERMES - USTV.

Venkatraman, S., & Venkatraman, R. (2018). Communities of practice approach for knowledge management systems. *Systems*, 6(36), 17-37.

Verduijn, K., & Berglund, K. (2020). Pedagogical invention in entrepreneurship education: Adopting a critical approach in the classroom. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 26(5), 973-988.

Virk, N., & Gambhir, J. (2024). The Role of Education in Fostering Entrepreneurial Mindset. In *New Practices for Entrepreneurship Innovation* (Syed Ahmed Salman, Amiya Bhaumik, p. 25-43). IGI Global.

Volery, T., Müller, S., Oser, F., Naepflin, C., & Del Rey, N. (2013). The impact of entrepreneurship education on human capital at upper-secondary level. *Journal of Small Business Management*, 51(3), 429-446.

von Glasersfeld, E. (1995). A Constructivist Approach to Teaching. In *Constructivism in Education* (Leslie P. Steffe, Jerry Edward Gale, p. 3-16). Lawrence Erlbaum Associates.

von Glasersfeld, E. (1996). *Radical constructivism. A way of knowing and learning*. The Falmer Press.

von Glasersfeld, E. (2001). The radical constructivist view of science. *Foundations of science*, 6(1-3), 31-43.

Wagenschwanz, A. M. (2021). The identity of entrepreneurs: Providing conceptual clarity and future directions. *International Journal of Management Reviews*, 23(1), 64-84.

Wang, C. L., & Chugh, H. (2014). Entrepreneurial learning: Past research and future challenges. *International Journal of Management Reviews*, 16(1), 24-61.

Wang, F., & Sahid, S. (2024). A Systematic Review of the Entrepreneurial Behavior among College Students in China. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(7), 167-185.

Wang, W.-T., Lai, W.-Y., & Lu, C.-T. (2019). Learning from others via team conflicts: Exploring the impact of individual entrepreneurial characteristics on the construction of entrepreneurial identity. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 26(2), 373-396.

Wangi, N. B. S., Halim, P., Badruddin, S., Maulamin, T., Setiawan, M. I., Wajdi, M. B. N., Mahatmaharti, A. K., Heriyawati, D. F., & Simarmata, J. (2018). Gamification framework and achievement motivation in digital era: Concept and effectiveness. *International Journal of Engineering & Technology*, 7(3-6), 429-431.

Warhuus, J. P., Tanggaard, L., Robinson, S., & Ernø, S. M. (2017). From I to We: Collaboration in entrepreneurship education and learning? *Education + Training*, 59(3), 234-249.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning as a social system*. Cambridge University Press.

Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225-246.

Wenger, E. (2008). Identity in practice. In *Pedagogy and practice: Culture and identities* (Patricia Murphy, Kathy Hall, Janet Soler, p. 105-114). Sage Publications.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.

Wenger, E., & Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard business review*, 78(1), 139-146.

Wenger, E., Trayner, B., & De Laat, M. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: A conceptual framework* (18). Open University of the Netherlands.

Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2015a). Communities of practice: À brief introduction. *wenger-trayner.com*. <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice>

Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2015b). Learning in a landscape of practice - À framework. In *Learning in Landscapes of Practice: Boundaries, Identity, and Knowledgeability in Practice-based Learning: Vol. 1* (Etienne Wenger-Trayner, Mark Fenton-O'Creevy, Steven Hutchinson, Chris Kubiak, Beverly Wenger-Trayner, p. 13-29). Routledge.

Wenger-Trayner, E., Wenger-Trayner, B., Reid, P., & Bruderlein, C. (2023). *Comunities of practice within and across organizations - A guidebook: Vol. 2*. Social Learning Lab.

- Wentzel, B. (2011). Praticien-chercheur et visée compréhensive : Éléments de discussion autour de la connaissance ordinaire. *Recherches qualitatives*, 10(Hors série), 47-70.
- Westhead, P., Ucbasaran, D., Wright, M., & Binks, M. (2005). Novice, serial and portfolio entrepreneur behaviour and contributions. *Small Business Economics*, 25(2), 109-132.
- Wing Yan Man, T. (2006). Exploring the behavioural patterns of entrepreneurial learning: A competency approach. *Education + Training*, 48(5), 309-321.
- Wurth, B., Stam, E., & Spigel, B. (2023). Entrepreneurial ecosystem mechanisms. *Foundations and Trends in Entrepreneurship*, 19(3), 224-339.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research : Design and methods: Vol. 5*. Sage Publications.
- Zehrouni, O. (2019). Burrhus Frederic Skinner et le behaviorisme. In *Psychologies pour la formation* (Philippe Carré, Patrick Mayen, p. 123-138). Dunod.
- Zen, A., Kusumastuti, R., Metris, D., Gadzali, S. S., & Almaududi Ausat. (2023). Implications of entrepreneurship education as a field of study for advancing research and practice. *Journal on Education*, 5(4), 441-453.
- Zhang, Y., & Biniari, M. G. (2021). Forging a collective entrepreneurial identity within existing organizations through corporate venturing. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 27(6), 1502-1525.
- 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.
- Zheng, R. (2010). Effects of situated learning on students' knowledge acquisition: An individual differences perspective. *Journal of Educational Computing Research*, 43(4), 467-487.

Liste des encadrés

Encadré 1 - Problématique générale de la recherche	6
Encadré 2 – Choix épistémologiques et méthodologiques de la recherche	9
Encadré 3 – Terrain d’application de la démarche d’AS, nature des matériaux collectés et modalités de traitement	10
Encadré 4 - Thèse défendue	12

Liste des figures

Figure 1 - Étapes de développement d'une communauté de pratique (Wenger, et al., 2002, p.69)	54
Figure 2 - Mode de raisonnement abductif (Mitchell, 2018, p.105)	69
Figure 3 - Illustration des quatre phases de la démarche d'action science	79
Figure 4 – Exemple d'un document de suivi des actions réalisées	120
Figure 5 - Décision collective de la part des étudiants de réaliser la séance en distanciel.....	124
Figure 6 - Synthèse de la dynamique générale d'accompagnement suivie	142
Figure 7 - Synthèse du positionnement des étudiants dans les différentes strates de la CoP.	198
Figure 8 - Synthèse des approches d'animation retenues dans les étapes de développement de la promotion	201
Figure 9 - Synthèse de la démarche d'animation retenue conduisant à l'émergence d'une CoP étendue	253
Figure 10 - Synthèse des principaux apports des 4 phases d'AS (1/2).....	259
Figure 11 - Synthèse des principaux apports des 4 phases d'AS (2/2).....	260
Figure 12 - Proposition d'un processus en 3 temps pour l'introduction de composantes au sein de l'architecture d'apprentissage.....	262
Figure 13 - Génération d'un codebook à l'aide du logiciel NVivo pour les thématiques de premier ordre	383
Figure 14 - Illustration de l'utilisation de NVivo	385
Figure 15 – Illustration de la première Session Thématique.....	386
Figure 16 - Page d'accueil du site internet de la formation	390
Figure 17 - Illustration de la page de dépôt des contributions écrite	392
Figure 18 - Illustration du Labo des Entrepreneurs (1/2).....	394
Figure 19 - Illustration du Labo des Entrepreneurs (2/2).....	395
Figure 20 – Génération d'un codebook à l'aide du logiciel NVivo pour les thématiques de premier ordre	407
Figure 21 - Illustration de l'utilisation de NVivo	409
Figure 22 - Illustration des réponses apportées par les étudiants lors de la première Session Thématique (1/2).....	410

Figure 23 - Illustration des réponses apportées par les étudiants lors de la première Session Thématique (2/2).....	411
Figure 24 - Illustration de la Roue des Besoins	413
Figure 25 - Cumul des points d'expérience du Labo des Entrepreneurs à l'issue du premier semestre.....	414
Figure 26 - Cumul des points d'expérience du Labo des Entrepreneurs à l'issue du second semestre.....	415
Figure 27 - Exemple d'une contribution écrite présentant une notion clé du processus entrepreneurial.....	423
Figure 28 - Exemple d'une contribution écrite présentant une mise en action d'un étudiant	424
Figure 29 - Proposition de rôles d'animation formulée par mail à l'attention des étudiants .	425
Figure 30 - Extrait du Guide Pratique des Étudiants Entrepreneurs	432
Figure 31 - Génération d'un codebook à l'aide du logiciel NVivo pour les thématiques de premier ordre	489
Figure 32 - Illustration de l'utilisation de NVivo	491
Figure 33 - Proposition d'intégrer le bureau d'ADEN envoyée aux ENT-01 et 02.....	492
Figure 34 - Collaboration entre ADEN et Pépite ETENA	494
Figure 35 - Collaboration entre ADEN, la Plage Digitale et le Réseau Entreprendre Alsace	496
Figure 36 - Sollicitation entre entrepreneurs en dehors des sessions	499
Figure 37 - Partage d'opportunités de rencontres et d'événements provenant des réseaux propres aux membres de la communauté	501

Liste des tableaux

Tableau 1 - Synthèse des approches structurantes de l'éducation entrepreneuriale	29
Tableau 2 - Réflexion en termes de contenu et de contexte dans le processus de conception d'une offre d'éducation entrepreneuriale	33
Tableau 3 - Les dimensions structurantes des CoPs, d'après Wenger (1998) et Wenger et al., (2002)	38
Tableau 4 - Distinction entre une communauté de pratique et d'autres structures, adapté de Wenger (1998, p.42).....	38
Tableau 5 - Sept principes pour cultiver les communautés de pratique, adapté de Wenger et al. (2002)	53
Tableau 6 - Les influences des 5 phases de développement des CoPs sur leurs dimensions structurantes et les approches de pilotage, adapté de Wenger et al. (2002)	58
Tableau 7 - Fonctionnement administratif du DU JE et de La Ruche à Projets	78
Tableau 8 - Présentation des matériaux collectés sur l'ensemble de la démarche d'AS.....	84
Tableau 9 - Croisement des principes issus de l'éducation entrepreneuriale et des communautés de pratique pour la conception de la première maquette pédagogique du diplôme universitaire	94
Tableau 10 - Modules d'enseignement intégrés au Pilier Projet	96
Tableau 11 - Séances intégrées au Pilier Communauté	99
Tableau 12 - Synthèse de la première version de la maquette pédagogique du DU JE	100
Tableau 13 - Présentation des projets intégrant la promotion du DU JE	103
Tableau 14 - Modalités de collecte des données de la seconde phase d'AS	105
Tableau 15 - Structure de données mobilisée pour l'analyse du matériau	106
Tableau 16 - Exemples d'éléments partagés lors de la première Session Thématique	111
Tableau 17 - Problématiques collectives identifiées par les entrepreneurs.....	112
Tableau 18 - Fonctionnement des cours du Pilier Projet	125
Tableau 19 - Évolution des degrés de développement des projets.....	126
Tableau 20 - Caractéristiques des deux phases d'émergence identifiées d'une CoP d'étudiants entrepreneurs	143
Tableau 21 - Exemple de traduction des notions et concepts clés de la théorie des CoPs en challenges ou en règles du jeu.....	149

Tableau 22 - Exemple de traduction des pratiques retenues en challenges.....	150
Tableau 23 - Définition des différentes catégories de challenges du Labo des Entrepreneurs	151
Tableau 24 - Maquette pédagogique retenue pour la troisième phase d'AS	152
Tableau 25 - Présentation des projets intégrant la seconde promotion du DU JE	153
Tableau 26 - Modalités de collecte des matériaux de la troisième phase d'AS.....	156
Tableau 27 - Structure de données mobilisée pour l'analyse du matériau	158
Tableau 28 - Thématiques des Ateliers d'Entrepreneurs réalisés sur l'année.....	165
Tableau 29 - Thématiques des Ateliers d'Entrepreneurs assurés par les étudiants	167
Tableau 30 - Évolution des projets sur l'année universitaire 2022-2023	180
Tableau 31 - Caractéristiques des trois étapes de développement de la promotion identifiées	200
Tableau 32 - Caractéristiques des projets et entrepreneurs intégrant la troisième promotion du DU JE	206
Tableau 33 – Modalités de collecte des matériaux de la quatrième phase d’AS (1/2).....	210
Tableau 34 – Modalités de collecte des matériaux de la quatrième phase d’AS (2/2).....	211
Tableau 35 - Structure de données mobilisée pour l’analyse du matériau.....	212
Tableau 36 – Liste des acteurs approchés par la CoP	222
Tableau 37 - Évolution des degrés de développement de projet.....	233
Tableau 38 - Synthèse du processus d'émergence et de développement de la CoP étendue..	252
Tableau 39 - Proposition d'objectifs d'intervention définissant la nature de la composante à introduire pour accompagner les étapes de développement de la promotion d’étudiant	262
Tableau 40 - Proposition de principes d'animation visant à mobiliser la transmission de connaissances pour créer un environnement pédagogique proche des habitudes d'apprentissage des étudiants	266
Tableau 41 - Proposition de principes d'animation visant à introduire des composantes individuelles au sein de l’AA	267
Tableau 42 - Proposition de principes d'animation visant à mettre en tension l’imagination et l’alignement par la narration entrepreneuriale	269
Tableau 43 - Proposition d'indicateurs de prise de maturité à l'issue de la phase de mise en réseau d'aspirants entrepreneurs	270

Tableau 44 - Proposition de principes d'animation visant à mettre en application l'agenda d'apprentissage	274
Tableau 45 - Proposition de principes d'animation visant à introduire le leadership distribué	275
Tableau 46 - Proposition de principes d'animation visant à supporter la création d'espaces intermédiaires de rencontre	276
Tableau 47 - Proposition d'indicateurs de prise de maturité du collectif à l'issue de la phase de transition entre une CoI et une CoP	277
Tableau 48 - Proposition de principes d'animation visant à créer un terrain favorable à l'émergence d'une instance de pilotage	281
Tableau 49 - Proposition de principes d'animation visant à déléguer le contrôle exercé sur la dynamique globale d'accompagnement à l'instance de pilotage	282
Tableau 50 - Proposition de principes d'animation visant à accompagner la prise de maturité et le renouvellement de la CoP.....	283
Tableau 51 - Synthèse de l'approche proposée visant la création d'un environnement d'apprentissage en situation réelle par l'émergence et le développement d'une CoP	285
Tableau 52 - Grille de lecture mobilisée afin d'apprécier les degrés de développement des projets des étudiants du Centre Entrepreneurial de l'EM Strasbourg.....	367
Tableau 53 - Présentation des candidatures reçues au DU JE, seconde phase d'AS (2021-2022)	369
Tableau 54 - Classification des besoins exprimés par les entrepreneurs	371
Tableau 55 - Exemples de pratiques entrepreneuriales identifiées dans le cadre de la seconde phase d'AS, mobilisées dans la conception des challenges du Labo des Entrepreneurs.....	393
Tableau 56 - Présentation des candidats au DU JE, troisième phase d'AS (2022-2023)	397
Tableau 57 - Thèmes et besoins identifiés par les étudiants dans le cadre de la définition de la première version de la Roue des Besoins.....	412
Tableau 58 - Liste des challenges réalisés par les étudiants durant l'année universitaire.....	420
Tableau 59 - Chapitres et parties structurant le Guide Pratique des Étudiants Entrepreneurs.....	426
Tableau 60 - Présentation des candidats éligibles au DU JE	434
Tableau 61 - Agenda d'apprentissage de la CoP	493
Tableau 62 - Liste des éléments partagés durant les Événements de Communauté du second semestre	497

Table des matières détaillée

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	2
1. Le contexte de la thèse	3
2. Le cadre théorique de la thèse	4
3. La problématique et les objectifs de la thèse.....	6
4. Approche méthodologique de la thèse	7
5. Le terrain d'application et la thèse soutenue	9
6. Le plan de la thèse	12
PARTIE 1 : REVUE DE LITTÉRATURE	14
Chapitre 1 : L'éducation entrepreneuriale, une diversité d'approches aux influences multiples	15
1. Les approches individuelles de l'apprentissage et leurs applications en entrepreneuriat	16
1.1. Les approches comportementales d'apprentissage et leurs applications en entrepreneuriat.....	17
1.1.1. Cadrage des approches comportementales d'apprentissage.....	17
1.1.2. Les applications des approches comportementales dans le champ de l'EE	18
1.2. Les approches cognitives d'apprentissage et leurs applications en entrepreneuriat .	19
1.2.1. Cadrage des approches cognitives de l'apprentissage.....	19
1.2.2. Les applications des approches cognitives dans le champ de l'EE.....	20
1.3. Synthèse des approches individuelles d'apprentissage et de leurs applications en entrepreneuriat.....	22
2. Les approches collectives d'apprentissage et leurs applications en entrepreneuriat.....	24
2.1. Les approches constructivistes d'apprentissage et leurs applications dans le champ de l'entrepreneuriat	25
2.2. Synthèse des approches collectives d'apprentissage et de leurs applications dans le champ de l'entrepreneuriat.....	27
3. Quelles perspectives d'éducation entrepreneuriale pour supporter la création d'entreprise étudiante ?	28
3.1. Préparer l'engagement entrepreneurial : une réflexion sur le contenu.....	31
3.2. Accompagner l'engagement entrepreneurial et la négociation de sens : une réflexion sur le contexte.....	31
3.3. Du contenu au contexte : les approches situationnistes d'apprentissage pour adresser le manque d'éclairage théorique ?.....	34
Chapitre 2 : La théorie des communautés de pratique, une approche située d'apprentissage .	36
1. Les dimensions structurantes des communautés de pratique	37
1.1. La participation périphérique légitime	39
1.2. La pratique comme source de cohérence de la communauté	40
1.3. La construction de l'identité et les modes d'appartenance aux CoPs	42
1.3.1. La construction de l'identité.....	42

1.3.2. Les relations entre l'identité, la participation et la non-participation à des CoPs	43
1.3.2.1. Les modes de participation aux CoPs	44
1.3.2.2. La non-participation aux CoPs comme opportunité ou frein à l'apprentissage	44
1.3.2.3. Le positionnement des membres au sein des CoPs en fonction de leur mode de participation et non-participation	45
2. La théorie des communautés de pratique comme réponse aux enjeux de l'éducation entrepreneuriale ?	46
2.1. Conçu et émergent : préparer et accompagner l'engagement entrepreneurial	47
2.2. Participation et réification : apprendre par le biais de l'engagement entrepreneurial	48
2.3. Locale et globale : l'enseignant comme garant d'un équilibre	48
2.4. Identification et négociabilité : prise en compte des trajectoires d'apprentissage individuelles au sein de l'éducation entrepreneuriale	49
2.5. Synthèse des liens entre l'architecture d'apprentissage et les approches collectives d'EE	50
3. Les communautés de pratique, de l'auto-organisation au pilotage	51
3.1. Le rôle de l'animateur dans le pilotage des communautés de pratique	51
3.2. Les principes de pilotage des CoPs adossés à leurs phases de développement	54
3.2.1. Première phase : Communauté potentielle	54
3.2.2. Seconde phase : Communauté en construction	55
3.2.3. Troisième phase : Communauté en maturité	55
3.2.4. Quatrième phase : Communauté en gestion	56
3.2.5. Cinquième phase : Communauté en transformation	57
3.2.6. Synthèse des phases de développement d'une CoP	57
PARTIE 2 : MÉTHODOLOGIE GÉNÉRALE	62
Chapitre 1 : Choix épistémologiques et méthodologiques	64
1. Posture épistémologique, voie de la recherche et approche méthodologique	64
1.1. Posture épistémologique	64
1.1.1. Le paradigme positiviste	65
1.1.2. Le paradigme constructiviste	66
1.1.3. Le paradigme interprétativiste	67
1.1.4. Positionnement épistémologique de la recherche	68
1.2. Voie de la recherche	68
1.3. Approche méthodologique	70
2. Choix méthodologiques	70
2.1. Les approches interventionnistes en sciences de gestion	71
2.2. Les éléments constitutifs de la recherche-action	72
2.2.1. L'action research	73

2.2.2. L'action science.....	74
2.2.3. Positionnement de ce travail au sein des courants de recherche-action.....	76
Chapitre 2 : Présentation de la démarche d'action science	77
1. Présentation du contexte de l'étude.....	77
2. Présentation des phases de recherche-action.....	78
3. Modalités générales de collecte et de traitement des matériaux	80
3.1. Modalités générales de collecte de matériaux	80
3.1.1. Les modes de collecte de matériaux.....	80
3.1.1.1. L'observation participante.....	80
3.1.1.2. L'observation directe.....	81
3.1.1.3. Les entretiens individuels semi-directifs	81
3.1.1.4. Les entretiens exploratoires.....	82
3.1.1.5. La collecte de documents et d'artefacts	83
3.1.2. Synthèse des matériaux collectés sur l'ensemble des phases d'AS	83
3.2. Modalités générales de traitement des matériaux	84
PARTIE 3 : DÉPLOIEMENT DE LA DÉMARCHE D'ACTION SCIENCE.....	87
Chapitre 1 : Concevoir une offre pédagogique visant l'émergence d'une communauté de pratique d'étudiants entrepreneurs	90
1. Les éléments mobilisés dans la conception de la première maquette pédagogique du diplôme universitaire.....	90
1.1. Axe pédagogique n°1 : Mobiliser des approches transmissives d'éducation entrepreneuriale pour préparer à l'engagement entrepreneurial.....	91
1.2. Axe pédagogique n°2 : Accompagner les étudiants dans une dynamique collective sur la base de leurs besoins individuels.....	91
1.3. Axe pédagogique n°3 : Offrir un lieu d'expression des trajectoires individuelles d'apprentissage.....	92
1.4. Axe pédagogique n°4 : Créer des espaces d'interactions sociales au sein de la formation	93
2. La définition de la première maquette pédagogique et l'ouverture du diplôme universitaire	95
2.1. La conception du Pilier Projet.....	95
2.1.1. Les cours de Business Model & Business Plan et de Business Model Financier	95
2.1.2. Les cours de Design Thinking.....	96
2.1.3. Synthèse des cours intégrées au Pilier Projet	96
2.2. La conception du Pilier Communauté	97
2.2.1. Les Sessions Thématiques et les Événements de Communauté : Accompagner les étudiants dans une dynamique collective sur la base de leurs besoins individuels.....	97
2.2.2. Les Training Session : Créer des espaces d'interaction sociale au sein de la formation	98

2.2.3. Le Module Libre : Offrir un lieu d'expression des trajectoires individuelles d'apprentissage au sein du processus pédagogique.....	98
2.2.4. Synthèse des séances intégrées au Pilier Communauté	99
2.3. Synthèse de la première maquette pédagogique du DU JE.....	100
Chapitre 2 : Questionner le processus d'émergence d'une communauté de pratique d'étudiants entrepreneurs	101
1. Précisions méthodologiques	101
1.1. Le lancement de l'appel à projets et processus de recrutement	101
1.2. Modalités de collecte des matériaux	103
1.3. Modalités de traitement des matériaux.....	105
2. Résultats de la seconde phase d'AS	107
2.1. Les attentes des entrepreneurs à l'égard du DU JE	107
2.1.1. Bénéficier d'une transmission de ressources supportant la mise en pratique ..	108
2.1.2. Évoluer au contact d'experts	108
2.1.3. Évoluer au contact d'autres entrepreneurs	109
2.2. Le premier semestre d'accompagnement.....	109
2.2.1. Les premières séances : une délicate transition de l'individuel vers le collectif dans le cadre des Sessions Thématiques	110
2.2.1.1. La première séance du 5 novembre 2021 : cartographier les besoins individuels	110
2.2.1.2. La seconde séance du 16 novembre 2021 : traduire les besoins individuels en problématiques collectives	112
2.2.1.3. La troisième séance du 26 novembre 2021	113
2.2.1.4. La quatrième séance du 3 décembre 2021	115
2.2.2. La phase post-définition de l'Objectif Commun : un point de rupture	115
2.3. Le second semestre d'accompagnement	116
2.3.1. Un bilan en demi-teinte des premiers mois d'accompagnement.....	117
2.3.2. L'adaptation de l'Objectif Commun	118
2.3.3. Les Événements de Communauté pour soutenir les interactions et échanges en vue de réaliser l'Objectif Commun	119
2.3.3.1. La transmission de ressources	121
2.3.3.2. La confrontation d'expérience	122
2.3.3.3. Les effets des interactions et du contexte d'apprentissage.....	122
2.3.4. Le revers de l'autonomie : quand les étudiants prennent le contrôle sur les modalités pédagogiques	123
2.3.4.1. Une prise d'autonomie qui s'illustre au sein du Pilier Communauté.....	123
2.3.4.2. Une prise d'autonomie qui s'étend au sein du Pilier Projet	125
2.4. Clôture et bilan du processus d'accompagnement	125
2.4.1. Des éléments encourageants.....	126

2.4.2. Les axes d'amélioration et les questionnements relevés	127
2.4.2.1. Le taux de présence dans les activités de la formation	127
2.4.2.2. Les relations entre les étudiants	127
2.4.2.3. L'articulation pédagogique des séances du Pilier Communauté.....	128
3. Discussion	128
3.1. Réflexion sur la nature et le fonctionnement de la communauté : d'une communauté d'intérêt à une communauté de pratique	129
3.1.1. Une première phase laborieuse caractérisée par une hétérogénéité des identités, un faible engagement et une collaboration défaillante vis-à-vis de l'Objectif Commun	129
3.1.1.1. Une diversité d'identités individuelles positionnant les étudiants dans une tension entre l'imagination et l'alignement.....	130
3.1.1.2. Le caractère novice des étudiants questionnant la temporalité retenue dans la dispense du processus pédagogique	131
3.1.1.3. L'hétérogénéité des identités individuelles couplée au caractère novice des étudiants impactant la nature et le fonctionnement du collectif.....	132
3.1.2. La seconde phase : une CoP en émergence soutenue par le développement d'identités entrepreneuriales et la prise de contrôle progressive des étudiants sur le processus pédagogique.....	133
3.1.2.1. Le développement d'une identité entrepreneuriale individuelle et collective permettant la définition du domaine de la CoP et supportant l'engagement mutuel	134
3.1.2.2. Une modification du fonctionnement et de la nature du collectif impulsé par des étudiants au rôle de moteur	135
3.2. Réflexion sur la posture de l'animateur/enseignant : accompagner les 2 phases d'émergence de la CoP.....	137
3.2.1. Première étape : les aspects individuels de la phase de mise en réseau d'aspirants entrepreneurs	138
3.2.2. Deuxième étape : les aspects collectifs de la phase de mise en réseau d'aspirants entrepreneurs	140
3.3. Synthèse des deux phases d'émergence de la CoP mises en perspective avec les dimensions individuelles, collectives et liées à la posture de l'enseignant/animateur...	141
4. Conclusion.....	144
Chapitre 3 : Intervenir sur le processus d'émergence d'une communauté de pratique d'étudiants entrepreneurs	146
1. Adaptations du DU JE et précisions méthodologiques	146
1.1. Adaptations du DU JE.....	146
1.1.1. Le Pilier Communauté	147
1.1.1.1. L'adaptation des Sessions Thématiques : le retrait de l'Objectif Commun	147
1.1.1.2. L'adaptation des Événements de Communauté : l'intégration d'outils pédagogiques.....	147

1.1.2. Le Pilier Projet	151
1.1.3. Présentation de la nouvelle maquette pédagogique.....	152
1.1.4. Recrutement de la nouvelle promotion	153
1.2. Précisions méthodologiques	154
1.2.1. Modalités de collecte des matériaux	154
1.2.2. Modalités de traitement des matériaux.....	157
2. Résultats	158
2.1. Le <i>Pilier Communauté</i> : capitaliser sur les dimensions émergentes des projets.....	159
2.1.1. Les Sessions Thématiques pour cartographier les besoins d'apprentissage à l'échelle du diplôme	159
2.1.2. Les Événements de Communauté pour créer un espace d'interaction autour des pratiques entrepreneuriales individuelles	161
2.1.2.1. Les Événements de Communauté du premier semestre.....	161
2.1.2.2. Les Événements de Communauté du second semestre	162
2.2. Le <i>Pilier Projet</i> : assurer une transmission de connaissances pour supporter l'engagement entrepreneurial.....	163
2.2.1. Les cours de Business Model & Business Plan pour baliser le processus entrepreneurial.....	164
2.2.2. Les Ateliers d'Entrepreneurs pour répondre aux besoins émergents des étudiants	164
2.2.2.1. Le format retenu : une mise en tension des démarches ascendantes et descendantes.....	165
2.2.2.2. La temporalité retenue : trouver une cohérence entre la thématique appréhendée et les degrés de maturité des projets.....	166
2.2.2.3. Les suites données aux Ateliers d'Entrepreneurs.....	167
2.2.3. Les Ateliers d'Entrepreneurs assurés par les étudiants	167
2.3. Synthèse de l'approche pédagogique retenue et de son évolution sur l'année universitaire	168
2.4. La prise de maturité du collectif : l'influence de notre posture et de ses évolutions.....	169
2.4.1. Confier des rôles d'animation aux étudiants	170
2.4.2. Identifier de nouvelles opportunités de collaboration	171
2.5. La prise de maturité du collectif : l'influence du Labo des Entrepreneurs	172
2.5.1. Les influences du Labo des Entrepreneurs sur l'engagement entrepreneurial. 172	
2.5.1.1. L'amélioration continue du projet.....	173
2.5.1.2. L'accompagnement dans la structuration des pratiques entrepreneuriales 173	
2.5.1.3. L'ouverture sur de nouvelles pratiques entrepreneuriales.....	174
2.5.1.4. La mise en place de contraintes positives	174
2.5.2. Les influences du Labo des Entrepreneurs sur l'apprentissage entrepreneurial situé et collaboratif.....	175

2.5.2.1. L'apprentissage entrepreneurial en situation réelle.....	175
2.5.2.2. L'apprentissage entrepreneurial collaboratif par les interactions et échanges	175
2.5.3. Les influences du Labo des Entrepreneurs sur la réification et la valorisation des connaissances produites	176
2.6. La prise de maturité du collectif : une traduction en termes de répartition des étudiants dans les différentes strates de la communauté	177
2.6.1. Les étudiants actifs dans la formation et le développement de leur projet	177
2.6.1.1. Les membres occasionnels	178
2.6.1.2. Le noyau dur.....	178
2.6.1.3. La relation entre les membres occasionnels et le noyau dur	178
2.6.2. Des étudiants en position périphérique	179
2.7. Clôture de l'année universitaire	180
3. Discussion	181
3.1. La phase de mise en réseau d'aspirants entrepreneurs	181
3.1.1. Intervenir sur les dimensions individuelles : accompagner l'engagement entrepreneurial.....	182
3.1.1.1. Inscrire l'expérimentation active au cœur des trajectoires individuelles par un moyen détourné d'apprentissage	182
3.1.1.2. Mobiliser la transmission de connaissances pour préparer à l'engagement entrepreneurial.....	184
3.1.1.3. Mobiliser la transmission de connaissances pour éclairer la pratique entrepreneuriale	184
3.1.2. Intervenir sur les dimensions collectives : établir les premiers liens entre les étudiants aspirants entrepreneurs	185
3.1.2.1. Créer des situations de collaboration qui agissent sur l'engagement mutuel dans la définition d'une trajectoire collective d'apprentissage	186
3.1.2.2. Orienter les étudiants vers la réalisation de pratiques similaires	187
3.1.3. La finalité de la phase de mise en réseau d'entrepreneurs : positionner la CoP en phase de potentialité	189
3.1.4. Animer la CoP en phase de construction par l'introduction du leadership distribué	190
3.1.4.1. Intervenir sur le principe d'autonomisation	191
3.1.4.2. Intervenir sur le principe de responsabilité	192
3.1.4.3. Intervenir sur le principe de partenariat décisionnel	193
3.1.5. La répartition des membres dans les différentes strates de la communauté.....	193
3.1.5.1. Le noyau dur.....	194
3.1.5.2. Les membres occasionnels	195
3.1.5.3. Les étudiants en position de marginalité	196
3.1.5.4. Synthèse de la répartition des membres dans les strates de la CoP.....	197

3.2. Synthèse des phases d'évolution de la CoP	199
4. Conclusion.....	202
Chapitre 4 : Consolider et animer une communauté de pratique d'étudiants entrepreneurs..	204
1. Précisions empiriques et méthodologiques	204
1.1. Une perspective associative pour structurer la CoP existante.....	204
1.2. Une perspective associative impactant l'architecture pédagogique du DU JE	205
1.3. Présentation de la nouvelle promotion du DU JE	206
1.4. Précisions méthodologiques	207
1.4.1. Modalités de collecte de matériaux	207
1.4.1.1. Les matériaux collectés auprès des étudiants de la dernière promotion du DU JE.....	207
1.4.1.2. Les matériaux collectés auprès des entrepreneurs des anciennes promotions du DU JE	208
1.4.2. Modalités de traitement de matériaux	211
2. Résultats	213
2.1. D'octobre à décembre 2023 : une CoP en construction qui impacte la phase de mise en réseau des aspirants entrepreneurs du DU JE.....	213
2.1.1. ADEN : une CoP qui s'institutionnalise par le biais d'une association	213
2.1.1.1. Développer un réseau entrepreneurial étendu	214
2.1.1.2. Intervenir dans les espaces non couverts par les structures d'accompagnement entrepreneurial	215
2.1.2. Le DU JE : des aspirants entrepreneurs qui identifient leurs propres voies d'engagement entrepreneurial	216
2.1.2.1. Des aspirants entrepreneurs animés par l'expérimentation et l'interaction	217
2.1.2.2. Les prises d'initiatives des étudiants au profit du collectif	218
2.1.2.3. La constitution d'ADEN et son premier rapprochement avec le DU JE ..	218
2.2. Décembre 2023 : croiser les chemins du DU JE et d'ADEN.....	219
2.2.1. Les leviers actionnés pour sceller le rapprochement des deux collectifs	220
2.2.2. Le rapprochement des deux collectifs qui conduit à l'émergence d'une communauté étendue.....	220
2.2.3. Le format associatif pour étendre les frontières de la CoP	221
2.2.4. Le diplôme agissant comme un espace interface supportant le développement de la CoP	223
2.3. De janvier à juin 2024 : les activités de la communauté et ses perspectives	224
2.3.1. Les activités de la communauté	224
2.3.1.1. Les Événements de Communauté : présentation de points d'étape et traitement de problématiques quotidiennes.....	224
2.3.1.2. Les Ateliers d'Entrepreneurs : un format en demi-teinte permettant d'intégrer de nouveaux acteurs dans la communauté	226

2.3.1.3. Les Co-Développements : l'auto-organisation au profit du partage de connaissances et des interactions	227
2.3.1.4. Les temps informels : renforcer les liens entre les entrepreneurs, créer des espaces d'interaction spontanés et partager de nouvelles opportunités	229
2.3.2. La répartition des membres et les perspectives de la CoP	230
2.3.2.1. Le noyau dur.....	230
2.3.2.2. Les membres actifs.....	231
2.3.2.3. Les membres occasionnels et périphériques	232
2.3.2.4. L'évolution des degrés de développement des projets des étudiants de nouvelle promotion du DU JE.....	233
3. Discussion	233
3.1. L'institutionnalisation de la CoP par le biais d'ADEN.....	234
3.1.1. ADEN : opérationnaliser la CoP pour intervenir sur les espaces non couverts par les programmes d'accompagnement	235
3.1.2. ADEN : opérationnaliser la CoP pour créer un point d'ancrage d'entrepreneurs naissants	236
3.2. Le processus de rapprochement entre ADEN et le DU JE.....	237
3.2.1. Le rapprochement entre ADEN et le DU JE : des aspirants entrepreneurs prêts à évoluer au contact de praticiens plus expérimentés	237
3.2.1.1. Des étudiants sensibles aux influences des réseaux et communautés externes dans la structuration de leur comportement entrepreneurial	238
3.2.1.2. Une forte implication des étudiants dans la vie de la promotion conduisant à l'émergence de phénomènes d'auto-organisation	239
3.2.2. Le rapprochement entre ADEN et le DU JE : vers l'émergence d'une CoP étendue	240
3.2.3. Le rapprochement entre ADEN et le DU JE : le diplôme comme outil supportant la trajectoire de la communauté	241
3.2.4. Le rapprochement entre ADEN et le DU JE : l'association comme outil d'expression de la trajectoire de la CoP	242
3.3. Les productions de la CoP.....	242
3.3.1. Offrir un lieu d'expression et de compréhension des événements d'apprentissage	243
3.3.2. Accéder à de nouvelles connaissances conçues pour éclairer et préparer l'engagement entrepreneurial	244
3.3.3. Créer un lieu de production de connaissances supporté par une hétérogénéité dans les degrés d'expérience et les modes de raisonnement	244
3.4. Le pilotage et fonctionnement interne de la CoP	246
3.4.1. L'émergence d'une instance de pilotage composée des membres du noyau dur	246
3.4.2. Les influences de l'instance de pilotage sur notre posture d'accompagnement	247

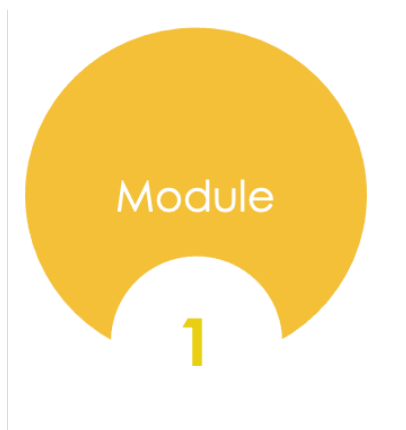
3.4.3. Les membres actifs : une prédominance du projet individuel sur l'entreprise commune	248
3.4.4. Les membres occasionnels : un conflit entre l'identité individuelle et le domaine de la CoP	249
3.4.5. Les membres périphériques : les acteurs externes au DU JE	249
3.5. Synthèse de l'évolution de la CoP	251
4. Conclusion.....	254
Chapitre 5 : Réflexion croisée sur la démarche d'action science.....	256
1. Les apports des itérations conduites au sein du DU JE.....	257
2. Proposition de principes d'animation associés aux étapes de développement de la promotion d'étudiants	263
2.1. La phase de mise en réseau d'aspirants entrepreneurs	263
2.1.1. Le contexte général de la phase de mise en réseau d'aspirants entrepreneurs .	263
2.1.2. Les réponses possibles du responsable.....	264
2.1.2.1. Première étape : axer le processus pédagogique sur la transmission de connaissances pour préparer l'introduction de la composante au sein de l'AA.....	265
2.1.2.2. Deuxième étape : introduire la composante au sein de l'AA	266
2.1.2.3. Troisième étape : mettre en tension l'imagination et l'alignement pour stabiliser la promotion d'étudiants	268
2.1.3. Les indicateurs de prise de maturité	269
2.2. La phase de transition entre une CoI et une CoP	271
2.2.1. Le contexte général de la phase de transition entre une CoI et une CoP	271
2.2.2. Les réponses possibles du responsable.....	272
2.2.2.1. Première étape : mettre en application l'agenda d'apprentissage pour préparer l'introduction de la composante au sein de l'AA	273
2.2.2.2. Deuxième étape : introduire la composante au sein de l'AA	274
2.2.2.3. Troisième étape : soutenir la création d'espaces intermédiaires de rencontre pour stabiliser la promotion d'étudiants	276
2.2.3. Les indicateurs de prise de maturité	277
2.3. La phase de développement de la CoP	278
2.3.1. Le contexte général de la phase de développement de la CoP	278
2.3.2. Les réponses possibles du responsable.....	279
2.3.2.1. Première étape : créer un terrain favorable à l'émergence de l'instance de pilotage pour préparer l'introduction de la composante au sein de l'AA	280
2.3.2.2. Deuxième étape : introduire la composante au sein de l'AA	281
2.3.2.3. Troisième étape : accompagner la prise de maturité et le renouvellement des membres pour stabiliser la CoP	283
3. Conclusion.....	284
CONCLUSION GÉNÉRALE	286

1. Les apports théoriques de la recherche	287
2. Les apports managériaux de la recherche	289
3. Les limites de la recherche	291
4. Les perspectives de la recherche	294
Bibliographie	297
Liste des encadrés.....	332
Liste des figures	333
Liste des tableaux	335
Table des matières détaillée	338
Annexes	350
Annexe 1 Processus pédagogique retenu dans le cadre des <i>Sessions Thématiques</i> (première phase d'AS, 2021-2022).....	351
Annexe 2 Processus pédagogique retenu dans le cadre des <i>Événements de Communauté</i> (première phase d'AS, 2021-2022)	359
Annexe 3 Présentation du dossier de candidature mobilisé pour l'ensemble de la démarche d'AS.....	363
Annexe 4 Présentation de la grille de lecture mobilisée afin d'apprécier les degrés de développement des projets accompagnés sur l'ensemble de la démarche d'AS.....	367
Annexe 5 Présentation des candidatures au DU JE (seconde phase d'AS, 2021-2022).....	368
Annexe 6 Extrait du journal de bord numérique des observations participantes (seconde phase d'AS, 2021-2022).....	370
Annexe 7 Extrait d'entretiens individuel semi-directif (seconde phase d'AS, 2021-2022).....	374
Annexe 8 Illustration du processus d'analyse des matériaux retenu, (seconde phase d'AS, 2021-2022)....	381
Annexe 9 Illustration du travail effectué lors de la première Session Thématique, (seconde phase d'AS, 2021-2022).....	386
Annexe 10 Règles du jeu du Labo des Entrepreneurs (troisième phase d'AS, 2022-2023).....	387
Annexe 11 Illustration de l'outil de partage de connaissances et illustration (troisième phase d'AS, 2022-2023).....	389
Annexe 12 Définition d'une première liste de pratiques entrepreneuriales à intégrer au Labo des Entrepreneurs (troisième phase d'AS, 2022-2023)	393
Annexe 13 Illustration du Labo des Entrepreneurs (troisième phase d'AS, 2022-2023).....	394
Annexe 14 Processus de recrutement de la promotion du DU JE (troisième phase d'AS, 2022-2023).....	396
Annexe 15 Extrait du journal de bord numérique des observations participantes (troisième phase d'AS, 2022-2023)	399

Annexe 16	Illustration du processus d'analyse des matériaux (troisième phase d'AS, 2022-2023).....	404
Annexe 17	Illustration des réponses apportées par les étudiants lors de la première Session Thématique (troisième phase d'AS, 2022-2023)	410
Annexe 18	Présentation de la Roue des Besoins (troisième phase d'AS, 2022-2023).	412
Annexe 19	Cumul des points d'expérience du Labo des Entrepreneurs à l'issue du premier semestre (troisième phase d'AS, 2022-2023)	414
Annexe 20	Cumul des points d'expérience du Labo des Entrepreneurs à l'issue du second semestre (troisième phase d'AS, 2022-2023)	415
Annexe 21	Présentation des challenges du Labo des Entrepreneurs réalisés par les étudiants (troisième phase d'AS, 2022-2023)	416
Annexe 22	Exemples de contributions écrites déposées sur le site internet de la formation (troisième phase d'AS, 2022-2023)	421
Annexe 23	Proposition de rôles d'animation formulée à l'attention des étudiants (troisième phase d'AS, 2022-2023)	425
Annexe 24	Extrait du Guide Pratique des Étudiants Entrepreneurs (troisième phase d'AS, 2022-2023).....	426
Annexe 25	Lancement de l'appel à projets (quatrième phase d'AS, 2023-2024)	433
Annexe 26	Extrait des entretiens individuels semi-directifs réalisés avec les étudiants du DU JE (quatrième phase d'AS, 2023-2024).....	435
Annexe 27	Comptes-rendus des réunions internes du projet associatif (quatrième phase d'AS, 2023-2024).....	462
Annexe 28	Extrait des entretiens individuels semi-directifs réalisés avec les alumni du DU JE (quatrième phase d'AS, 2023-2024).....	471
Annexe 29	Illustration du processus de traitement des matériaux (quatrième phase d'AS, 2023-2024).....	487
Annexe 30	Proposition d'intégrer le bureau d'ADEN envoyée aux ENT-01 et 02 (quatrième phase d'AS, 2023-2024)	492
Annexe 31	Planning partagé des activités du DU JE et d'ADEN (quatrième phase d'AS, 2023-2024).....	493
Annexe 32	Collaboration entre ADEN et Pépite ETENA (quatrième phase d'AS, 2023-2024).....	494
Annexe 33	Collaboration entre ADEN, la Plage Digitale et le Réseau Entreprendre Alsace (quatrième phase d'AS, 2023-2024)	495
Annexe 34	Liste des éléments partagés durant les Événements de Communauté du second semestre (quatrième phase d'AS, 2023-2024)	497
Annexe 35	Sollicitation entre entrepreneurs en dehors des sessions (quatrième phase d'AS, 2023-2024).....	498
Annexe 36	Partage d'opportunités de rencontre et d'événement émanant des réseaux propres aux membres de la communauté (quatrième phase d'AS, 2023-2024).....	500

Annexes

Sessions Thématiques



Les **Session thématiques** se positionnent comme le premier jalon de la construction d'une dynamique collective. Sur la base des problématiques individuelles des porteurs de projet, l'objectif est de construire une vision commune permettant à chacun d'explorer des dimensions saillantes et transverses à toute démarche entrepreneuriale.

Quatre étapes structurent le processus retenu au sein des **Session thématiques**.

Cartographier. Le processus pédagogique est en premier lieu alimenté par les besoins des entrepreneurs. Quelles sont leurs attentes concernant le diplôme et la communauté ? Quels sont leurs objectifs entrepreneuriaux ?

Rassembler. La dynamique de groupe est alimentée par une lecture croisée des besoins des entrepreneurs qui se traduisent en problématiques groupe. Qu'est-ce qui rassemble les membres de la communauté ? Quelles sont leurs problématiques transverses ?

Délimiter. Les problématiques groupes permettent d'identifier les zones d'intervention de la communauté. Quels sont les principaux chantiers envisagés par et pour la communauté ? En quoi ces chantiers servent les projets entrepreneuriaux ?

Planifier. Les zones d'intervention définies, les membres de la communauté s'organisent afin de tendre vers l'objectif collectivement défini. Quels sont les enjeux inhérents aux problématiques groupes ? Comment les traduire en objectif commun ?

Le lexique du Module 1

Problématiques groupe : il s'agit des grands chantiers entrepris par la communauté. Sur la base des besoins de chacun des entrepreneurs, des problématiques transverses sont identifiées. Elles sont par la suite explorées par les étudiants, en définissant un *objectif commun* et un *plan d'action*.

La charte de la communauté : il s'agit des fondements de la communauté. Ce qui rassemble les membres entre eux, là où ils ont envie d'aller, et les valeurs qui guident leurs actions.

Les zones d'intervention : il s'agit des thématiques explorées par les entrepreneurs. L'objectif est d'introduire au sein de la communauté des connaissances nouvelles, utiles et mobilisables par tous grâce à un travail collectif et collaboratif concernant les grands chantiers entrepris par la communauté.

Objectif commun : il s'agit de l'output de la communauté, reposant sur les *problématiques groupe*. Un objectif vers lequel les entrepreneurs du diplôme souhaitent collectivement tendre, tel que la rédaction d'un livre blanc, la mise en place d'une conférence, ... L'objectif est de matérialiser les apprentissages réalisés tout au long de l'année universitaire.

Groupe de travail : Il s'agit d'un groupe constitué de plusieurs étudiants du diplôme, qui travaillent conjointement dans l'exploration des *problématiques groupes*. Les groupes projets peuvent évoluer lors des *événements de communauté*.

Plan d'action : il s'agit de la stratégie retenue par les membres du diplôme pour tendre vers l'objectif commun. Les *problématiques groupes* et les actions associées y sont référencées, et réparties dans les différents *groupes projet*.

Ces quatre étapes permettent de définir l'articulation pédagogique retenu dans les sessions thématiques.

Ces séances sont au nombre de 5 pour un volume total de 13 heures entre octobre et décembre 2021 :

Séance	Date	Durée	Objectifs
Séance 1 : Cartographier et rassembler	05/11/2021 16/11/2021	3h	Définir les problématiques groupe de la communauté du diplôme sur la base des attentes et besoins individuels.
Séance 2 : Délimiter	26/11/2021	2h	Définir la charte de la communauté sur la base des attentes et besoins individuels.
Séance 3 : Planifier (1/3)	03/12/2021	2h45	Délimiter les zones d'intervention de la communauté sur la base des problématiques groupe.
Séance 4 : Planifier (2/3)	06/12/2021	2h15	Définir l'objectif commun de la communauté sur la base des problématiques groupe, de la charte de la communauté et de ses zones d'intervention.
Séance 5 : Planifier (3/3)	10/12/2021	3h	Établir un premier plan d'action permettant d'une part d'explorer les zones d'intervention de la communauté, et d'autre part de tendre vers l'objectif commun.

Focus Séance 1 : Cartographier et rassembler (3h)

Définir les problématiques groupe de la communauté du diplôme sur la base des attentes et besoins individuels.

Déroulé chronologique de la séance :

Phase	Description	Durée	Outils
Phase d'introduction	Présentation de la part de l'intervenant de la séance : format, calendrier et objectif. Phase d'échange avec les étudiants afin de récolter les besoins et attentes. Potentielles modification du processus de la séance.	15 minutes - 18h-18h15	Aucun.
Récolter les besoins individuels des entrepreneurs	Individuellement, les entrepreneurs écrivent sur des post-it : - les 5 principales actions réalisées dans le cadre du développement de leur projet - les 5 besoins liés au développement du projet - leurs 5 domaines de connaissance - leurs attentes concernant le diplôme - leurs attentes concernant la communauté Les post-it sont, au fur et à mesure, affichés sur le tableau blanc.	30 minutes - 18h15-18h45	Post-it. Tableau blanc et feutre avec les 5 dimensions de questions.
Faire des besoins individuels des problématiques groupe	Pour les 5 dimensions référencées au tableau, les étudiants, à l'aide de l'intervenant, fusionnent et/ou croisent les besoins individuels afin d'en faire ressortir des <i>Problématiques Groupe</i> . Un étudiant (volontaire) trace les échanges en projetant le document durant son édition ; les autres entrepreneurs peuvent ainsi rectifier au besoin. Les besoins individuels initialement proposés et les évolutions de ces derniers en <i>Problématiques Groupe</i> sont notamment référencés dans ce document.	45 minutes - 18h45-19h30	Tableau blanc et feutre avec les 5 dimensions de questions. Vidéoprojecteur. Document partagé (Drive).
Valider les problématiques groupes	Reprendre, sur la base du tableau blanc et du document édité par l'étudiant volontaire, les <i>Problématiques Groupe</i> retenues. Via un tour de table, les entrepreneurs donnent leurs feedbacks, notamment en termes d'apports perçus des <i>Problématiques Groupe</i> retenues sur le développement de leur projet.	30 minutes - 19h30-20h	Aucun.
	Sur la base des feedbacks des entrepreneurs, les <i>Problématiques Groupe</i> sont adaptées afin qu'elles correspondent aux besoins individuels et donc de tendre vers un consensus.	15 minutes - 20h-20h15	Tableau blanc et feutre avec les 5 dimensions de questions.
Clôture de la séance	Motorola de fin de séance : - ce qui s'est bien passé - ce qui s'est moins bien passé - ce que je vais mettre en action	15 minutes - 20h15-20h30	Aucun.

Focus Séance 2 : Délimiter (2h)

Définir la charte de la communauté sur la base des attentes et besoins individuels.

Déroulé chronologique de la séance :

Phase	Description	Durée	Outils
Phase d'introduction	Présentation de la part de l'intervenant de la séance : format, calendrier et objectif. Phase d'échange avec les étudiants afin de récolter les besoins et attentes. Potentielles modification du processus de la séance.	15 minutes - 18h-18h15	Aucun.
Définir la charte de la communauté	Reprendre les <i>Problématiques Groupe</i> définies lors de la Séance 1 en projetant le document édité. Rassembler les <i>Problématiques Groupe</i> en grands thèmes, et les afficher sur tableau blanc.	15 minutes - 18h15-18h30	Document édité lors de la séance 1. Tableau blanc et feutre.
	En fonction des grands thèmes définis, les entrepreneurs s'interrogent individuellement (ou avec leur équipe entrepreneuriale) sur les questions suivantes : - Pourquoi sommes-nous réunis ? - Où est-ce que je souhaite aller avec la communauté ? - Quelles sont les valeurs fondamentales que je souhaite intégrer au sein de la communauté ? Ces trois questions servent à matérialiser la <i>Charte de la Communauté</i> . Pour chacune des questions, les réponses sont écrites sur post-it, qui sont au fur et à mesure collés sur le tableau blanc qui reprend les 3 questions.	30 minutes - 18h30-19h	Papier, post-it. Tableau blanc.
	Un étudiant volontaire reprend les éléments mentionnés sur les post-it, question après question. Collectivement, les entrepreneurs fusionnent les éléments pour tendre vers un consensus. Un étudiant volontaire transcrit l'évolution des éléments référencés au sein des 3 questions, en projetant le document édité.	30 minutes - 19h30-20h	Tableau blanc. Vidéo projecteur. Document éditable.
	Reprendre, sur la base du tableau blanc et du document édité par l'étudiant volontaire, la <i>Charte de la Communauté</i> . Via un tour de table, s'assurer d'un consensus. Au besoin, apporter des modifications.	15 minutes	Aucun.
Clôture de la séance	Motorola de fin de séance : - ce qui s'est bien passé - ce qui s'est moins bien passé - ce que je vais mettre en action	15 minutes - 20h15-20h30	Aucun.

Focus Séance 3 : Planifier (1/3, 2h45)

Délimiter les zones d'intervention de la communauté sur la base des problématiques groupe.

Déroulé chronologique de la séance :

Phase	Description	Durée	Outils
Phase d'introduction	Présentation de la part de l'intervenant de la séance : format, calendrier et objectif. Phase d'échange avec les étudiants afin de récolter les besoins et attentes. Potentielles modification du processus de la séance.	15 minutes - 17h30-17h45	Aucun.
Définir les zones d'intervention de la communauté	En reprenant les <i>Problématiques Groupe</i> (séance 1) et la <i>Charte de la Communauté</i> (séance 2), les entrepreneurs définissent individuellement le champ d'action souhaité pour la communauté. Quatre questions appuient leur réflexion : - ce que je ne veux pas que la communauté réalise - ce que je veux au minimum que la communauté réalise - ce que j'aimerais que la communauté réalise (zone confortable) - ce que j'aimerais que la communauté réalise (zone maximale) Les entrepreneurs répondent à ces questions sur une feuille A2. Les éléments qu'ils référencent pour chacune de ces questions sont mis en lien avec les spécificités de leur projet entrepreneurial. L'intention est de matérialiser les apports perçus du collectif sur le développement du projet. Les feuilles A2 sont affichées aux murs.	45 minutes - 17h45-18h30	Vidéo projecteur. Tableau blanc. Feuilles A2, feutres.
	Les feuilles A2 font par la suite l'objet d'une réflexion portée par l'ensemble des entrepreneurs. A tour de rôle, les entrepreneurs disposent de 3 minutes pour <i>pitcher</i> les éléments décrits sur leur feuille aux autres étudiants. Sur la base du pitch et d'une manière collective, les entrepreneurs : - font ressortir les dimensions saillantes de chacune des 4 dimensions de la feuille - formulent une phrase par question permettant de synthétiser les éléments référencés Ces éléments sont transcrits sur un nouveau document, qui est utilisé pour synthétiser l'ensemble des feuilles A2 des étudiants. Ce nouveau document comprend 4 colonnes (correspondant aux 4 questions auxquelles les étudiants ont répondu) et autant de lignes qu'il y a d'étudiants. Les éléments de synthèse sont positionnés sur la base de ce tableau à double entrée.	60 minutes - 18h30-19h30	Vidéo projecteur. Tableau blanc. Feuilles A2 éditées par les étudiants.
	En reprenant le document de synthèse des feuilles A2, les entrepreneurs sélectionnent collectivement les <i>Zones d'intervention de la communauté</i> sur la base du tableau à double entrée. Un document final sous format A2 + numérique est édité. Ce document permet d'établir une lecture croisée des <i>Problématiques Groupe</i> et de la <i>Charte de la Communauté</i> .	30 minutes - 19h30-20h	Aucun.
Clôture de la séance	Motorola de fin de séance : - ce qui s'est bien passé - ce qui s'est moins bien passé - ce que je vais mettre en action	15 minutes - 20h-20h15	Aucun.

Focus Séance 4 : Planifier (2/3, 2h15)

Définir l'objectif commun de la communauté sur la base des problématiques groupe, de la charte de la communauté et de ses zones d'intervention.

Déroulé chronologique de la séance :

Phase	Description	Durée	Outils
Phase d'introduction	Présentation de la part de l'intervenant de la séance : format, calendrier et objectif. Phase d'échange avec les étudiants afin de récolter les besoins et attentes. Potentielles modification du processus de la séance.	15 minutes - 18h-18h15	Aucun.
Définir l'objectif commun	Les documents édités dans les 3 dernières séances (<i>Problématiques Groupe</i> , <i>Charte de la Communauté</i> , <i>Zones d'intervention de la communauté</i>) sont projetés. Individuellement, les entrepreneurs imaginent un <i>Objectif Commun</i> sur la base des questions suivantes, en s'assurant de sa conformité avec les documents édités dans les 3 sessions précédentes : • quelle typologie d'objectif commun peut servir mon projet ? • quelle serait la thématique de cet objectif commun ? • quelle serait le format de cet objectif commun ? • quel serait le calendrier pour la réalisation de cet objectif commun ? Ces informations sont référencées sur des post-it, collés au fur et à mesure sur le tableau blanc reprenant les 4 dimensions de question.	30 minutes - 18h15-18h45	Post-it. Tableau blanc.
	Un premier travail de fusion des post-it est engagé avec l'aide de l'intervenant, afin de faire ressortir les motivations communes dans la réalisation de l' <i>Objectif Commun</i> . Les évolutions sont tracées par un étudiant volontaire.	20 minutes - 18h45-19h05	Document partagé.
	Sur la base des dimensions référencées au sein des 4 dimensions de question, les étudiants sont répartis en groupe de 5. Durant 15 minutes, ils définissent un <i>Objectif Commun</i> . Chaque groupe dispose de 3 minutes pour <i>pitcher</i> l' <i>Objectif Commun</i> défini. Un vote est réalisé afin de retenir l'un des X <i>Objectif Commun</i> proposés par les groupes d'étudiants.	30 minutes - 19h05-19h35	Aucun.
	Le groupe ayant proposé l' <i>Objectif Commun</i> retenu alimente un jeu de questions/réponses avec les autres étudiants, afin d'améliorer ses dimensions et de parvenir à un consensus.	15 minutes - 19h35-19h50	Aucun.
	L' <i>Objectif Commun</i> , une fois adapté, est mis en forme dans un document éditable et consultable par tous. Il est à nouveau présenté afin de s'assurer de l'adhésion de chacun. L' <i>Objectif Commun</i> doit : • faire écho aux <i>Problématiques Groupe</i> (sa réalisation doit servir les besoins individuels et collectifs) • être en adéquation avec la <i>Charte de la Communauté</i> • s'engager dans les <i>Zones d'intervention de la communauté</i>	10 minutes - 19h50-20h	Document partagé.
Clôture de la séance	Motorola de fin de séance : • ce qui s'est bien passé • ce qui s'est moins bien passé • ce que je vais mettre en action	15 minutes - 20h-20h15	Aucun.

Focus Séance 5 : Planifier (3/3, 3h)

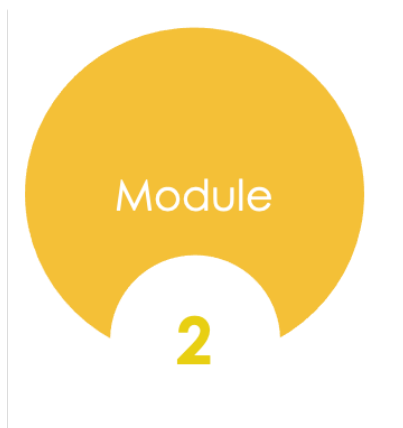
Établir un premier plan d'action permettant d'une part d'explorer les zones d'intervention de la communauté, et d'autre part de tendre vers l'objectif commun.

Déroulé chronologique de la séance :

Phase	Description	Durée	Outils
Phase d'introduction	Présentation de la part de l'intervenant de la séance : format, calendrier et objectif. Phase d'échange avec les étudiants afin de récolter les besoins et attentes. Potentielles modification du processus de la séance.	15 minutes - 17h-17h15	Aucun.
Définir les thématiques du plan d'action	Les documents édités lors des sessions précédentes (<i>Problématiques Groupe</i> , <i>Charte de la Communauté</i> , <i>Zones d'intervention de la communauté</i> , <i>Objectif Commun</i>) sont affichés sur tableau blanc. Durant 20 minutes, un brainstorming est organisé afin de faire émerger des étapes nécessaires à la poursuite de l' <i>Objectif Commun</i> . Un étudiant volontaire trace sur un document qu'il projette les propositions des entrepreneurs.	20 minutes - 17h15-17h35	Vidéo projecteur. Paper board / document partagé.
	Sur la base des actions référencées dans le document projeté, les étudiants travaillent collectivement sur l'élaboration d'une carte heuristique afin de regrouper les actions envisagées et de les intégrer au sein de thématiques plus larges. Après avoir défini les thématiques principales permettant de tendre vers l' <i>Objectif Commun</i> , un tour de table est organisé afin de s'assurer du consensus et d'adapter au besoin les thématiques et actions. Les thématiques retenues servent l' <i>Objectif Commun</i> , tout en étant en adéquation avec les <i>Problématiques Groupe</i> , la <i>Charte de la Communauté</i> et les <i>Zones d'intervention de la communauté</i> .	45 minutes - 17h35-18h20	Vidéo projecteur. Paper board / document partagé.
Constituer les Groupe de Travail	Le nom de chacune des thématiques retenues est inscrit sur une feuille A2 spécifique (si 5 thématiques retenues, 5 feuilles A2 nécessaires). Ces feuilles sont collées sur les différents murs de la salle ; les entrepreneurs sont invités à se déplacer vers la thématique de leur choix. Il s'agit de la thématique sur laquelle ils travailleront durant leur première phase d'autonomie.	10 minutes - 18h20-18h30	Feuilles A2.
Organiser la première phase d'autonomie	Les entrepreneurs constitués en <i>Groupe de Travail</i> disposent de 30 minutes pour établir un <i>Plan d'Action</i> spécifique à la thématique sur laquelle ils se sont positionnés. Ce <i>Plan d'Action</i> fait état des échanges effectués collectivement et d'un brainstorming réalisé au sein du <i>Groupe de Travail</i> . Les principales dimensions du <i>Plan d'Action</i> sont les suivantes : • quel est l'enjeu principal de notre thématique ? • qu'est ce que nous avons envie d'apprendre ? • quelles sont les principales actions envisagées ? • qui s'en charge ? Chacun des <i>Groupe de Travail</i> formalise son <i>Plan d'Action</i> et le dépose sur le Drive partagé.	30 minutes - 18h30-19h	Document partagé.
	Les entrepreneurs tournent dans les différents <i>Groupe de Travail</i> , afin d'échanger sur les <i>Plans d'Action</i> envisagés.	30 minutes - 19h-19h30	Aucun.
Clôture de la séance	Mot de la fin du module : explication des modalités de la phase d'autonomie. Motorola de fin de séance : • ce qui s'est bien passé • ce qui s'est moins bien passé • ce que je vais mettre en action	30 minutes - 19h30-20h	Aucun.

Annexe 2 Processus pédagogique retenu dans le cadre des *Événements de Communauté* (première phase d'AS, 2021-2022)

Événements de Communauté



Les **Événements de Communauté** mettent à disposition un terrain d'échange portant sur les actions engagées en vue de la réalisation de l'Objectif commun.

Tous les deux mois, les entrepreneurs se rassemblent lors des **Événements de Communauté** avec deux objectifs principaux : décrire les actions réalisées en identifiant les *best practices*, et adapter le plan d'action en fonction des expérimentations.

Le lexique du Module 2

Problématiques groupe : il s'agit des grands chantiers entrepris par la communauté. Sur la base des besoins de chacun des entrepreneurs, des problématiques transverses sont identifiées. Elles sont par la suite explorées par les étudiants, en définissant un *objectif commun* et un *plan d'action*.

Objectif commun : il s'agit de l'output de la communauté, reposant sur les *problématiques groupe*. Un objectif vers lequel les entrepreneurs du diplôme souhaitent collectivement tendre, tel que la rédaction d'un livre blanc, la mise en place d'une conférence, ... L'objectif est de matérialiser les apprentissages réalisés tout au long de l'année universitaire.

Plan d'action : il s'agit de la stratégie retenue par les membres du diplôme pour tendre vers l'objectif commun. Les *problématiques groupes* et les actions associées y sont référencées, et réparties dans les différents *groupes projet*.

Groupe de travail : Il s'agit d'un groupe constitué de plusieurs étudiants du diplôme, qui travaillent conjointement dans l'exploration des *problématiques groupes*. Les groupes projets peuvent évoluer lors des *événements de communauté*.

Maillot jaune de la communauté : il s'agit d'une reconnaissance que les membres de la communauté adressent au groupe projet ayant intégré au sein de la communauté le plus d'apprentissage. Le *maillot jaune* est remis en jeu d'un *événement de communauté* à l'autre !

Au total, quatre **Événements de Communauté** sont positionnés sur l'année universitaire. Trois d'entre eux sont mobilisés pour suivre et adapter le plan d'action, le quatrième est quant à lui consacré au déploiement effectif de l'objectif commun.

Les trois premiers événements de communauté répondent ainsi au même processus. La nature du quatrième événement de communauté est fonction du format de l'objectif commun tel que défini par les entrepreneurs.

Focus sur les Événements de communauté n° 1, 2 & 3 (4h par séance)

Créer un cadre d'échange entre les entrepreneurs permettant de faire un état des lieux des actions réalisées, en adaptant le plan d'action sur la base des expérimentations et best practices.

Phase	Description	Durée	Outils
En amont de la séance	Une semaine avant la séance, les <i>Groupe de Travail</i> constituées lors du Module 1 transcrivent sur un document partagé les actions réalisées afin qu'elles soient connues de tous. Ce document, en format libre, exprime certaines dimensions, telles que : • La nature des actions réalisées (lecture, entretien, ...) • Les bénéfices perçus des actions dans le développement de l'<i>Objectif Commun</i> • Les bénéfices perçus des actions dans les projets entrepreneuriaux des membres du <i>Groupe de Travail</i> • Les <i>best practices</i> • Les axes d'amélioration Sur la base de ce document, les <i>Groupe de Travail</i> préparent un pitch sous format libre (présentation, gamification, scène de théâtre, ...) d'environ 15 minutes. L'objectif est, sur la base des apprentissages réalisés grâce à l'exploration des thématiques présentes dans le <i>Plan d'Action</i>, de proposer : 1. Des recommandations personnalisées pour chacun des projets entrepreneuriaux portés au sein de la communauté 2. Des axes d'amélioration concernant le processus d'exploration des thématiques présentes au sein du <i>Plan d'Action</i>	/	Drive.

Phase	Description	Durée	Outils
Phase d'introduction	Présentation de la part de l'intervenant de la séance : format, calendrier et objectif. Phase d'échange avec les étudiants afin de récolter les besoins et attentes. Potentielles modification du processus de la séance.	15 minutes - 16h-16h15	Aucun.
Exprimer les apprentissages réalisés et les mettre en lien avec les projets entrepreneuriaux	Répartis au sein de leur <i>Groupe de Travail</i> , les entrepreneurs disposent de 6 post-it : - Trois post-it verts : ils y référencent trois éléments qui ont bien fonctionnés dans les missions rattachées à leur <i>Problématique groupe</i> - Trois post-it rouges : ils y référencent trois éléments qui n'ont pas fonctionnés dans les missions rattachées à leur <i>Problématique groupe</i>	15 minutes	Post-it verts et rouges.
	A tour de rôle, les étudiants réalisent leur présentation de 15 minutes, en mettant en lien les apprentissages réalisés avec le <i>Plan d'Action</i> de l' <i>Objectif Commun</i> et les projets entrepreneuriaux des étudiants. En parallèle de leur présentation, et afin de l'appuyer, les entrepreneurs affichent sur tableau blanc leurs 6 post-it dans les 2 colonnes prévues à cet effet (ce qui s'est bien passé, et ce qui s'est moins bien passé). A l'issue des présentations, un vote est réalisé afin de définir le <i>Groupe de Travail</i> ayant introduit au sein de l' <i>Événement de communauté</i> le plus de connaissances mobilisables : - Dans le cadre de l'amélioration du <i>Plan d'Action</i> - Dans le cadre du développement des <i>Projets Entrepreneuriaux</i> Le <i>Groupe de Travail</i> élu reçoit : - Le <i>Maillot Jaune de la Communauté</i> 1 heures de coaching individuel	1h30 - 16h15-18h15	Tableau blanc. Salle pouvant être aménagée en fonction du format des présentations.
Adapter le plan d'action et préparer une nouvelle phase d'autonomie	Sur la base des post-it verts et rouges affichés au tableau, les entrepreneurs décident collectivement pour chacune des missions rattachées aux <i>Problématiques Groupe</i> : - De la continuer - De l'arrêter - De la prioriser - De la minimiser - De la modifier Ces adaptations sont tracées par un étudiant volontaire qui projette le document qu'il édite. Ces adaptations permettent de mettre à jour le <i>Plan d'Action</i> et de proposer aux étudiants de changer de <i>Groupe de Travail</i> s'ils souhaitent s'orienter vers une autre <i>Problématiques Groupe</i> .	1h - 18h15-19h15	Vidéoprojecteur.
	De retour en <i>Groupe de Travail</i> , les entrepreneurs transcrivent les adaptations collectivement apportées à leur <i>Problématiques Groupe</i> . Ils définissent les responsabilités des membres du <i>Groupe de Travail</i> .	15 minutes - 19h15-19h30	Aucun.
Créer un cadre d'échange	Un créneau de 30 minutes de temps d'échange est proposé, afin que les connaissances introduites au sein de l' <i>Événement de communauté</i> puissent circuler plus librement entre les entrepreneurs.	30 minutes - 19h30-20h	Aucun.

CANDIDATURE PÔLE ENTREPRENEURIAL DE L'EM STRASBOURG



EM Strasbourg
BUSINESS SCHOOL



MASTER

Dossier de candidature

Candidature pour l'un des programmes
d'accompagnement du Pôle Entrepreneurial de l'EM
Strasbourg :

- Le Diplôme Universitaire Jeune Entrepreneur
- L'incubateur de La Ruche à Projets

VOS INFORMATIONS PERSONNELLES

Prénom	
Nom	
Email	
Téléphone	
Programme suivi à l'EM Strasbourg	
Année de formation	
Spécialisation	
Groupe TD	
Groupe LV1	
Groupe LV2	
Groupe LV3	

VOTRE PROJET

Nom du projet		
Avez-vous déjà suivi un programme d'accompagne ment ?	Oui ☐	Si oui, nom du programme et année universitaire
	Non ☐	
Vous souhaitez candidater	A <u>l'incubateur de La Ruche à Projets</u>	☐
	Au <u>DU Jeune Entrepreneur</u>	☐
	<u>Je ne sais pas</u>	☐

Plus d'informations

<https://www.em-strasbourg.com/fr/etudiant/vie-etudiante-et-services/pole-entrepreneurial>

be distinctive'

Dossier de candidature

Candidature pour l'un des programmes
d'accompagnement du Pôle Entrepreneurial de l'EM
Strasbourg :

- Le Diplôme Universitaire Jeune Entrepreneur
- L'incubateur de La Ruche à Projets

Description du projet (maximum 100 mots)

A quel(s) besoin(s) votre projet répond-il ? (maximum 100 mots)

Éléments différenciant de votre offre (maximum 50 mots)

Les principales actions réalisées et celles à venir (maximum 250 mots)

Plus d'informations

<https://www.em-strasbourg.com/fr/etudiant/vie-etudiante-et-services/pole-entrepreneurial>

be distinctive'



EM Strasbourg
BUSINESS SCHOOL



Dossier de candidature

Candidature pour l'un des programmes
d'accompagnement du Pôle Entrepreneurial de l'EM
Strasbourg :

- [Le Diplôme Universitaire Jeune Entrepreneur](#)
- [L'incubateur de La Ruche à Projets](#)

Vos besoins actuels concernant le développement de votre projet (maximum 100 mots)

Vos attentes concernant le programme auquel vous candidatez (incubation de La Ruche à Projets ou DU
Jeune Entrepreneur) (maximum 150 mots)

**Vous pouvez joindre à ce dossier tout autre élément jugé utile pour l'appréciation
de votre candidature.**

Le dossier de candidature est à renvoyer à

marion.bromley@em-strasbourg.eu

ET

quentin.lambert2@em-strasbourg.eu

au plus tard le

28 septembre 2022

Plus d'informations

<https://www.em-strasbourg.com/fr/etudiant/vie-etudiante-et-services/pole-entrepreneurial>

be distinctive'

Annexe 4 Présentation de la grille de lecture mobilisée afin d’apprécier les degrés de développement des projets accompagnés sur l’ensemble de la démarche d’AS

La grille de lecture mobilisée afin d’apprécier les degrés de développement des projets est la suivante (Tableau 52) :

Degré de développement de projet	Explications
Idée	Une idée entrepreneuriale vague est proposée par l’étudiant. Celui-ci n’a porté aucune action afin d’enclencher le processus de développement.
Structuration	L’étudiant structure son idée en explorant les données macro-environnementales accessibles (principalement en ligne) concernant l’industrie approchée. La production d’outils de structuration de projet peut découler de cette phase.
Confrontation	L’étudiant confronte son analyse macro-environnementale à la réalité de son marché. Il entre en phase de confrontation avec différentes parties prenantes (prospects, partenaires, ...).
Prototypage, produit minimum viable	Le croisement des éléments développés dans la phase de structuration et de confrontation permet à l’étudiant de produire une première version de son offre en vue de la tester empiriquement.
Commercialisation	Le prototype ou le produit minimum viable initialement testé et adapté donne lieu à une forme de commercialisation de l’offre (qu’il s’agisse d’une première version ou de l’offre définitive).

Tableau 52 - Grille de lecture mobilisée afin d’apprécier les degrés de développement des projets des étudiants du Centre Entrepreneurial de l’EM Strasbourg

Cette grille de lecture a été développée au sein du Centre Entrepreneurial de l’EM Strasbourg. Elle est mobilisée pour l’ensemble des phases d’AS.

Annexe 5 Présentation des candidatures au DU JE (seconde phase d'AS, 2021-2022)

Les candidatures au DU JE au titre de l'année universitaire 2021-2022 sont étudiées en prenant en considération le « *time to market* » de chaque projet. Il s'agit du temps séparant la conception en chambre d'un projet de celui de la production d'un produit minimum viable permettant de le tester sur le marché (Albino-Pimentel et al., 2024). Cette temporalité (court terme, moyen terme, long terme) est définie sur la base des éléments partagés dans les dossiers de candidatures et d'une appréciation personnelle. Ce critère nous est apparu central conformément au fait que les phases de négociation de sens nécessitent un engagement des membres de la CoP dans des pratiques en lien avec son domaine (Wenger, 1998). En ce sens, la capacité d'un projet à entrer rapidement en confrontation avec les besoins réels d'un marché constitue un levier permettant à l'étudiant de cumuler des expériences entrepreneuriales significatives. Par « *significatives* », nous entendons l'ensemble des pratiques dépassant les frontières de la conception en chambre d'un projet entrepreneurial et permettant d'entrer en interaction avec les parties prenantes (prospects, fournisseurs, acteurs de l'écosystème, ...). Cette perspective rejoint les éléments structurants du paradigme interactionniste dans lequel se positionnent les approches constructivistes d'EE (Bécharde & Grégoire, 2005). Si les différentes pratiques au sein desquelles l'entrepreneur s'engage sont autant d'opportunités d'apprentissage (Rae, 2005; Ravasi & Turati, 2005), celles reposant sur les interactions entre l'entrepreneur et son environnement sont parmi les plus significatives (O. Jones et al., 2021; Pocek et al., 2022; Politis et al., 2019). En ce sens, plus le *time to market* est rapide, plus l'entrepreneur peut s'engager dans une diversité de pratiques engageantes sur le court terme. À l'inverse, un *time to market* long invite l'étudiant à orienter la plupart de ses pratiques entrepreneuriales dans des phases d'analyse de marché, dont les expériences associées freinent la négociation de sens²⁰³. Le critère de *time to market* n'est pas dépendant du degré de développement du projet, mais bien de la nature de celui-ci.

Les 30 candidatures reçues pour le DU JE sont présentées dans le tableau suivant (Tableau 53) :

²⁰³ Cette analyse personnelle se base sur les précédentes promotions d'étudiants entrepreneurs accompagnés par *La Ruche à Projets*. L'incubateur a dispensé des séances durant lesquelles les étudiants devaient confronter leurs pratiques respectives. Les expériences issues des phases d'analyse de marché n'ont pas permis, dans le cadre de nos observations, d'alimenter des phases d'échanges riches en apprentissage. Selon les étudiants interrogés à ce sujet, les pratiques analytiques (analyse macro-environnementale par exemple) sont trop spécifiques aux projets pour pouvoir faire l'objet d'une confrontation collective dans une optique d'amélioration des pratiques individuelles.

Domaine du projet	Time to market	Degré de dév. du projet	Date du RDV
Système de réfrigération pour vendeurs ambulants	Court terme	Idée	21/09/2021
Box par abonnement pour entrepreneurs	Court terme	Prototype	01/10/2021
Logiciel de suivi client pour médecins	Court terme	Prototype	06/10/2021
Tiers lieu spécifique à l'Italie	Long terme	Idée	16/09/2021
Rétro garage d'importation/exportation de voitures de collection	Long terme	Prototype	11/10/2021
Plateforme de mise en relation artistes et amateurs d'art	Moyen terme	Prototype	29/09/2021
Plateforme de mise en relation artistes et amateurs d'art	Moyen terme	Prototype	29/09/2021
Plateforme de mise en relation artiste et consommateur	Moyen terme	Prototype	29/09/2021
Logiciel de suivi administratif	Moyen terme	Idée	05/10/2021
Tiers lieu spécifique à l'accompagnement entrepreneurial	Moyen terme	Idée	07/10/2021
Création de contenu YouTube pour auto-formation à la moto cross	Court terme	Commercialisation	14/09/2021
Société de conseil	Court terme	Prototype	21/09/2021
Marque de vêtement	Court terme	Prototype	07/10/2021
Plateforme de rencontre amicale	Court terme	Prototype	11/10/2021
Production de vélo personnalisé	Moyen terme	Prototype	17/09/2021
Protocole d'extraction de latex	Moyen terme	Prototype	01/10/2021
Plateforme de vente de produits régionaux	Moyen terme	Idée	06/10/2021
Création de bijoux personnalisés	Court terme	Prototype	23/09/2021
Box par abonnement pour entrepreneurs	Court terme	Prototype	01/10/2021
Box par abonnement pour entrepreneurs	Court terme	Prototype	01/10/2021
Création de contenu voyage personnalisé	Court terme	Idée	07/10/2021
Service de recrutement international	Court terme	Prototype	07/10/2021
Service de recrutement international	Court terme	Prototype	07/10/2021
Société de conseil	Court terme	Idée	07/10/2021
Plateforme de troc	Long terme	Idée	21/09/2021
Site d'hébergement durable	Long terme	Idée	11/10/2021
Plateforme de mise en relation artistes et amateurs d'art	Moyen terme	Idée	01/10/2021
Plateforme de mise en relation artistes et amateurs d'art	Moyen terme	Idée	01/10/2021
Plateforme de mise en relation artistes et amateurs d'art	Moyen terme	Idée	01/10/2021
Plateforme de mise en relation artistes et amateurs d'art	Moyen terme	Idée	01/10/2021

Tableau 53 - Présentation des candidatures reçues au DU JE, seconde phase d'AS (2021-2022)

Annexe 6 Extrait du journal de bord numérique des observations participantes (seconde phase d'AS, 2021-2022)

Observations participantes Événements de Communauté (Semestre 1, Octobre à décembre 2021)

Si l'objectif premier est celui de favoriser l'émergence d'une communauté de pratique, les résultats laissent entendre que les entrepreneurs se sont davantage organisés en équipe projet. Plusieurs caractéristiques soutiennent cette observation : définition claire et orientée dans le temps d'un objectif collectif à atteindre, mise en place d'un plan d'action avec répartition des tâches, organisation des entrepreneurs en sous-groupes de travail, ...

La trajectoire prise par ce collectif semble être alimentée par deux principaux facteurs : une mauvaise articulation entre les besoins individuels et le collectif, et les rôles et postures assurés par l'animateur et les entrepreneurs.

Le premier facteur concerne la transition entre les besoins individuels et la construction de l'objectif commun. Si 13 heures ont été planifiées dans la maquette pédagogique pour que le cheminement entre l'individuel et le collectif soit effectué, seules 8 heures ont été nécessaires (ou du moins mobilisées) pour concevoir *l'objectif commun* du diplôme. Ces 8 heures ont été réparties comme suit :

3 heures pour définir les besoins individuels et les problématiques groupe

Durant ces trois heures (deux séances d'1h30), les étudiants ont en premier lieu indiqué sur papier les 5 principaux besoins liés au développement de leur projet entrepreneurial. Une fois mis en commun et classés, voici la liste des besoins exprimés (Tableau 54) :

Structuration du projet	Structurer mon entreprise
	Business model
	Business plan
	Apprendre à organiser mon projet
Développement de connaissances transverses	Développer mes connaissances entrepreneuriales
	Développer mes connaissances à l'oral / mes techniques de communication
	Développer des connaissances web
Management	Manager
	Créer, gérer et fidéliser une équipe
Financement	Financer mon projet
	Réinvestir l'argent gagné dans le projet
	Gérer un budget
	Connaissances financières
Définition de l'offre	Travailler sur mon offre
	Étude de marché
	Tester mon offre
	Proposition de valeur
Approches juridiques et fiscales	Aspects juridiques
	Aspects fiscaux
Approches externes	Développer un réseau
	Démarcher un partenaire
	Prospection
	Apprendre à vendre
	Augmenter sa visibilité

Tableau 54 - Classification des besoins exprimés par les entrepreneurs

À partir des différents besoins mis en commun, les entrepreneurs ont défini les *problématiques groupes* :

- Monter en compétences dans le cadre du développement d'un projet entrepreneurial
- Comment se situer dans le processus de développement de projet ?
- Détecter les personnes ressources (amis, proches, presta, prospects, ...) utiles aux projets
- Gestion de projet avec priorisation des tâches
- Comment définir un plan de communication ?
- Explorer les approches juridiques légales propres aux projets entrepreneuriaux
- Transposer des idées en actions concrètes (processus de création de MVP ; prospection ; mise sur le marché, vente)
- Motivation et gestion des émotions

Cette phase de traduction des problématiques individuelles en *problématiques groupes* (entendues comme les grands chantiers d'exploration de la communauté sur l'année universitaire) a été particulièrement difficile pour les entrepreneurs. L'intervention soutenue de l'animateur a été nécessaire pour amorcer le brainstorming, impulser une dynamique collaborative de travail (en invitant les entrepreneurs à ouvrir un fichier Drive par exemple), ou encore pour synthétiser les différentes idées partagées par les entrepreneurs.

Le temps consacré à la construction du lien entre les besoins individuels et la raison d'être du collectif ne concerne qu'une faible part du volume horaire total alloué aux sessions thématiques (3 heures sur les 13 heures prévues pour le cours). Ainsi, à l'issue des deux séances d'1h30, les entrepreneurs semblent prendre en compte le fait que leurs

besoins recoupent avec ceux des autres, mais sans pour autant envisager une action collective qui permettrait de répondre à ces différentes problématiques.

5 heures consacrées à la conception de l'objectif commun

Le changement de trajectoire dans la nature du collectif s'opère lorsque les entrepreneurs cherchent à définir *l'objectif commun*. Le caractère fragile du lien entre l'individuel et le collectif se ressent dans cette étape du cours de *sessions thématiques* : la collaboration semble davantage perçue par les entrepreneurs comme une « contrainte pédagogique » que comme une opportunité de répondre aux différentes problématiques entrepreneuriales relevées. Dès lors, le collectif s'organise pour définir un projet où chacun aura une part de responsabilité et des tâches spécifiques à réaliser. Les problématiques individuelles exprimées lors des deux premières sessions sont évoquées par certains entrepreneurs, en soulignant le fait que la poursuite de l'objectif commun permettra à chacun de trouver des réponses.

Le diplôme est constitué de 12 entrepreneurs (la promotion initiale était de 18²⁰⁴) et de 5 enseignants. L'une des principales problématiques de cette configuration concerne le fait que j'assume différents rôles au sein du diplôme, et notamment :

- Un rôle de facilitateur pour le cours de *sessions thématiques*
- Un rôle d'enseignant pour le cours de *business model & business plan*
- Un rôle d'évaluateur pour les cours de *sessions thématiques* et de *business model & business plan*

Bien que la posture adoptée ne soit pas la même entre les cours de *sessions thématiques* et ceux de *business model & business plan*, la frontière entre facilitateur, enseignant et évaluateur est floue d'un point de vue étudiants.

Dans le cadre des cours de *sessions thématiques*, cette frontière peu prononcée semble :

- Être exploitée par les étudiants (les entrepreneurs demandent validation pour chacune des propositions qu'ils formulent)
- Freiner leur « capacité » à endosser un rôle d'expert (les entrepreneurs, même avec une forte expérience dans les sujets traités, n'interviennent que très peu et attendent les retours de l'animateur)
- Freiner l'auto-organisation du collectif, notamment dans le cadre de la répartition du leadership

Une forme de déséquilibre entre contrôle et auto-organisation est ici à relever. D'un point de vue animateur, il a parfois été nécessaire d'intervenir, en privilégiant le contrôle à l'auto-organisation. En effet, le collectif ne semble pas toujours réussir à s'engager dans un processus de participation/réification.

Par exemple, le cheminement effectué par les entrepreneurs pour définir *l'objectif commun* est relativement long (il s'agit ici d'un paramètre qui a été relevé par plusieurs entrepreneurs). La plupart des échanges peuvent être comparés à une « partie de ping-pong » : des propositions sont formulées par un entrepreneur, qui lui sont aussitôt renvoyées (« oui, mais... »). La principale problématique concerne le fait que les entrepreneurs n'aient que très peu de phases de pratiques individuelles. Ainsi, lorsqu'une proposition est portée par un entrepreneur, les membres

²⁰⁴ 6 entrepreneurs ont quitté le diplôme du fait du temps jugé trop important que nécessite la poursuite de ce diplôme complémentaire

de la communauté ne peuvent pas réellement la négocier du fait d'un déficit d'expérience. Dans ce cas, les entrepreneurs s'engagent dans des boucles de discussions qui reposent sur des hypothèses et non pas sur des expériences.

Dans ces situations, l'avis de l'animateur est recherché afin de trancher entre les différentes hypothèses et ainsi orienter le collectif. La contrainte pédagogique (par exemple la mise en place d'un partiel) peut dans ce cas permettre d'accélérer les échanges entre les entrepreneurs et les « contraindre » à s'engager dans des phases de réification.

Si de prime abord l'utilisation de contraintes pédagogiques peut « forcer » les entrepreneurs à s'engager dans la dualité participation/réification, dans notre cas, les bénéfices sont moindres. En effet, lorsqu'un partiel a été annoncé pour le cours de *sessions thématiques*, les entrepreneurs l'ont dans un premier temps perçu comme un challenge (notamment grâce au fait que le partiel ait été gamifié). Toutefois :

- Le dossier écrit a été rendu avec 2 jours de retard, et avec seulement la moitié des éléments demandés dans la grille d'évaluation (qui avait été envoyée à tous en amont)
- La soutenance a été de mauvaise qualité (non-respect du temps, absence de nombreuses informations demandées, ...)

À la fin de la soutenance, un échange a été engagé avec les étudiants : un travail conséquent a été réalisé lors des séances, mais ils n'ont pas réussi à transcrire ce travail lors de la soutenance. Voici les principales justifications proposées :

- Un manque de temps
- Un manque de communication et de coordination entre les membres
- Une équipe trop conséquente
- Un projet collectif déconnecté des besoins individuels des entrepreneurs

Sur la base de ces éléments, et après un échange d'environ 1 heure entre les entrepreneurs et l'animateur, il a été proposé de :

- Stopper le projet d'événement entrepreneurial (qui était *l'objectif commun* initialement défini)
- Se concentrer davantage sur les pratiques individuelles pour avoir matière à négocier au sein de la communauté
- Dès lors, réfléchir à un nouvel output qui sera basé sur les apprentissages réalisés grâce aux pratiques individuelles négociées au sein de la communauté

L'intention affichée est donc de modifier la trajectoire qu'emprunte le collectif, autrement dit de convertir une équipe projet en communauté de pratique.

Annexe 7 Extrait d'entretiens individuel semi-directif (seconde phase d'AS, 2021-2022)

Entretien individuel semi-directif ENT-05

Quentin : degré de développement du projet ?

ENT-05 : la fondation est posée, je sais ce que vaut le projet, je connais son univers. En fait je suis entre la création de la chose, et la mise en pratique. Je suis un peu en basculement quoi. Sur le papier je sais tout, je sais ce que je veux faire, il me manque juste la mise en pratique quoi.

Quentin : les principales actions mises en place ?

ENT-05 : j'ai fait l'étude du nom de la marque, j'ai fait principalement des études quali, j'ai beaucoup parlé avec les gens. Donc j'ai pu créer un peu l'univers marketing autour de la marque, par rapport à l'image que j'ai envie de renvoyer au client quoi. J'ai défini ma cible, mes moyens de com, les différents produits que j'ai envie de proposer, etc. Donc là je suis au basculement, au moment où je vais commencer à faire un peu de communication sur les réseaux sociaux quoi.

Quentin : tu vas faire donc des choses plus engageantes à partir de maintenant ?

ENT-05 : oui ça va être plus engageant et plus concrétisant, c'est surtout la concrétisation que j'attends. Parce que jusqu'à mtn c'est bien beau j'ai des documents, j'ai ma marque, moins produit, etc mais y'a rien derrière, c'est un peu que du vent quoi. Enfin quand j'en parle aux gens ils me disent « ah cool est-ce que tu as un site, un produit à montrer, des photos, etc », ben non en fait. Donc c'est vraiment ce côté que j'attends, d'avoir un truc de concret, qlq chose que je puisse montrer aux gens.

Quentin : pourquoi ces actions ?

ENT-05 : j'aime bien savoir où je vais, donc voilà j'aime bien faire le step by step, donc j'aime bien avoir la base solide pour pouvoir communiquer solidement derrière quoi. Enfin j'ai envie d'avoir un truc d'impactant tout de suite. Enfin j'ai un peu peur de commencer à faire des choses qui ne plaisent pas tout de suite, et que du coup ça reste dans mon image de marque. Que les gens gardent en tête cette image de produit pas fini ou qui ne plaît pas. Donc je trouve ça plus impactant d'avoir un produit à peu près fini dès le début pour impacter tout de suite le marché, plutôt que de faire de l'amélioration continue avec des retours, etc. Je pense que ça marche très bien aussi, parce que t'as des retours des clients, mais voilà. Donc je n'exclus pas cette méthode, mais je veux quand même proposer quelque chose de construit dès le début, et de le faire évoluer plus tard au dur et à mesure.

Quentin : et le cours avec [REDACTED] ça a été finalement ?

ENT-05 : oui justement j'en parlais avec mon amie, je lui disais justement que les gens qui sont là pour nous faire cours dans le DU c'est vraiment des gens qui sont là pour t'apporter des choses. C'est pas en mode on est obligé d'aller en cours parce que c'est obligatoire, c'est vraiment du donnant donnant, nous on vient parce qu'on a envie d'apprendre, et pas pour les notes à la limite on s'en fous, enfin même si on n'a pas le diplôme ça change pas grand-chose. Et les profs viennent par passion, ils viennent pas pour nous obliger à faire des choses, et en fait ça se ressent beaucoup. Typiquement Amélie nous a dit « bon voilà il reste 30min, faites ce que vous voulez, sentez vous libre de bosser sur les outils que je vous ai donné ect, moi je reste là à dispo si vous avez des questions ». Et je trouve que c'est une super dynamique quoi, où c'est vraiment de la volonté de l'étudiant. On sait que si on a envie de bosser on peut quoi, on est encadré, on a des gens derrière à qui on peut poser des questions. Donc c'est vraiment cool.

Quentin : est-ce que ce principe de responsabilisation plaît à tout le monde dans le DU ?

ENT-05 : je pense que ça plaît, mais je pense qu'ils n'en profitent pas tous. J'ai un peu l'impression qu'ils ont encore ce point de vue classique des cours quoi, donc quand tu leur laisses la possibilité de partir d'un cours, ils le font quoi. Donc ça plaît parce qu'on n'a pas d'obligation, mais ils en profitent pas. J'ai un peu l'impression d'être 4/5 à être vraiment dans le truc, et les autres j'ai un peu du mal à les positionner. Enfin les autres viennent un peu par obligation entre guillemets, enfin je sais pas. Je leur parle pas trop, donc peut être que je dis ça parce que je m'entends mieux avec les 4/5, et aussi du fait qu'on soit partie au WE ensemble. Typiquement j'ai regardé les dossiers de transcription d'activité, ceux qui les ont déposés c'est ces 4/5 qui sont toujours là en cours, les autres non quoi. Enfin ça m'étonne pas, je sais bien qui allait le faire et qui n'allait pas le faire.

Quentin : quelle relation avec les étudiants qui ne sont pas trop impliqués ?

ENT-05 : honnêtement j'en n'ai pas vraiment, je pense que c'est un peu un tout. Si tu regardes les 4/5 vraiment engagés, c'est les plus âgés du groupe, enfin je trouve qu'on n'est plus trop tourné sur le côté étude, mais vraiment sur le côté pro, ce que les autres ne pensent peut-être pas encore. Et surtout ce côté où on est parti au WE ensemble, ça a créé cette cohésion et cette envie d'avancer ensemble quoi. On se sent mieux, plus à l'aise ensemble et on communique mieux. Donc je pense que c'est ces deux facteurs qui font qu'on est un peu plus impliqué dans le DU, la maturité et le WE. Donc c'est cette cohésion qu'on n'a pas eue avec les autres, ce qui sont pas partis au WE notamment. Je pense que rien que le fait de prendre la décision d'aller au WE ou pas je trouve que c'est un signe d'implication dès le début. Je te l'avais dit, c'est pas facile d'aller au WE avec que des personnes qu'on ne connaît pas, etc. Je suis arrivé dans le bus je voyais que des petits jeunes, mais voilà je me suis un peu forcé. Et je regrette pas du tout, au contraire.

Quentin : tu as l'impression que ceux qui sont moins impliqués apprennent moins ?

ENT-05 : honnêtement c'est dur à dire. Je pense qu'ils apprennent moins non pas parce qu'ils sont moins en cours, mais plus par manque d'implication quand ils viennent. Je peux comprendre que certains sélectionnent des cours parce qu'ils ont envie d'apprendre certaines choses qui seront plus utiles, et honnêtement je peux faire pareil, après

j'ai l'impression que même en étant là, ils sont parfois à moitié là. Enfin même dans les séances en présentiel je les entends pas toujours quoi. Enfin qu'ils soient là ou pas là je le ressens pas trop quoi. Mais bon je sais pas vraiment ce qu'ils peuvent apprendre quoi. En gros je sais pas si quand ils viennent c'est parce qu'ils ont envie, ou si c'est juste parce qu'ils se sentent obligés.

Quentin : pourquoi intégrer le DU ?

ENT-05 : j'ai toujours voulu entreprendre, et j'ai eu ce projet entrepreneurial depuis longtemps. Je pense que le DU c'était un peu ma manière de concrétiser les choses, je me suis dit « ok maintenant ça fait longtemps que tu as ce projet, va au DU ça permettra de te booster, d'avoir un truc derrière en termes de cours de ressources, etc pour me bouger un peu quoi ». Et en fait ça permet aussi d'avoir un élément rassurant, enfin typiquement si j'en parle à mes parents au début ils étaient pas trop chaud. Mais là avec le DU je trouve qu'ils sont plus impliqués, ça concrétise et valorise un peu ton projet. Quand on en avait parlé, je sentais pas trop le besoin d'avoir des cours en entrepreneuriat sauf pour certains cours comme la finance, etc, c'était surtout pour être boosté et gagner en crédibilité.

Quentin : attentes par rapport à la communauté ?

ENT-05 : j'ai pas cherché plus loin je me suis dit que c'était dans le process. En fait je me suis dit qu'il y allait avoir la moitié de cours pour se guider dans le projet, avoir une ligne directrice et avoir les clés pour le projet, et l'autre moitié de mise en action. Je voyais les 50% restant comme des cours sous forme d'atelier, genre chacun bosse sur son truc, type coworking, avec un coach qui était là en répondant aux questions, etc.

Quentin : on l'a pas fait, donc ça te manque ?

ENT-05 : j'aurais trouvé ça intéressant dans le sens où ça permet d'avoir dans l'EDT des heures de cours spécifiquement dédiées au projet quoi, ça permet de se booster quoi. Et ça aurait peut-être permis aussi de créer cette cohésion qui nous manque un peu.

Quentin : pourquoi ça ne marche pas à Leicester ?

ENT-05 : je pense qu'il y a deux points. Le premier c'est de caler les EDT, c'est compliqué de caler tout le monde à un créneau particulier. Et en fait on n'a pas la cohésion de base, on n'a pas un groupe assez soudé pour se dire « ok ce soir rdv à 18h à Leicester, on bosse 2/3 heures et après on se fait un apéro tous ensemble ». On a un peu essayé de lancer ça avant les vacances de Noël, on s'était dit qu'on irait boire un coup. Bon après avec le covid, etc ça s'est pas fait. Et le deuxième point, j'ai pas le réflexe d'aller à Leicester. En soit je sais pas qui je pourrais retrouver là-bas, enfin c'est un peu la peur de l'inconnu. Enfin parfois faut avoir un groupe sur place que tu connais, qui te booste un peu à y aller. Donc perso j'y pense même pas, je me dis pas que j'ai cette possibilité. Peut-être parce que ça fait aussi 4 ans que je suis à l'EM, et les locaux de Leicester j'ai toujours trouvé ça déprimant. ET la

dernière fois j'avais un cours là-bas, je suis resté un peu dans l'espace après le cours, mais je pense que j'étais le seul dans le bâtiment quoi. Enfin voilà ça donne pas très envie.

Quentin : tu évoques le fait de ne pas avoir créé de cohésion dès le départ, c'est aussi valable avec les 4/5 qui sont toujours en cours ?

ENT-05 : si tu veux quand on va en cours je sais que je vais les retrouver. Y'A 95% de chance qu'ils soient tous là. Mais au-delà on n'a pas pris le réflexe de se parler en dehors, enfin par exemple on n'a pas de conversation WhatsApp juste nous 5 quoi. Et le groupe WhatsApp qu'on a tous en commun, enfin je ne me voit pas dire « ok ce soir coworking ». C'est plus le côté où je me dis que je vais les retrouver en cours et c'est cool, mais ça va pas plus loin quoi.

Quentin : c'est pas vraiment des gens avec qui tu irais boire en verre en dehors quoi ?

ENT-05 : en vrai si. Bon j'ai encore un peu de mal avec ENT-07, mais les autres franchement je me suis souvent retrouvé à discuter avec eux dehors, etc. Enfin si j'irais bien boire un verre avec eux quand même. Après on a tous des EDT un peu compliqués, entre l'alternance, etc. Mais je vais essayer d'engager le truc.

Quentin : je peux vous réserver des salles à l'EM si vous voulez, comme Leicetser ne donne pas vraiment envie

ENT-05 : oui bonne idée, je pense que ça peut booster encore plus les autres. Par exemple je sais que ENT-03 a du mal à se pencher vrm sur son projet, enfin elle rentre du travail elle est fatiguée, là on a les mémoires à faire, etc. Donc mettre à dispo des salles ça peut nous aider.

Quentin : de quoi est-ce que vous parlez avec le noyau dur en dehors des cours ?

ENT-05 : avec ENT-03 on parle pas mal des projets, après on parle pas régulièrement non plus hein. Mais avec ENT-03 c'est principalement les projets. En fait ça se rattache toujours à nos projets, mais sans qu'on n'en parle directement, enfin typiquement on va parler de vélo, genre « ouais ce we j'ai repeint le vélo », mais c'est pas directement « pour mon projet, j'ai fait ça ça et ça ». Avec ENT-03 c'est pareil, on a une manière très légère de parler du projet et c'est pas mal, ça permet d'avoir une autre approche. Par exemple avec ENT-03 on parlait de produits made in France un peu marrant, enfin de nos connaissances un peu perso genre « ah ouais je connais cette marque qui rentre dans ton projet, c'est marrant parce que j'ai vu qu'ils ont fait telle ou telle chose ». En fait on en parle de manière décontractée, passionnelle et légère. Ça permet de relâcher un peu, de dédramatiser, etc.

Quentin : quelles interactions entre les entrepreneurs au niveau des 2 typologies de cours (ceux de Léonard et les autres) ?

ENT-05 : pour les cours avec Amélie Didier et toi, je me sens souvent un peu contraint de lancer le truc quand on a des activités ou quoi. Enfin des fois je regarde les autres, j'attends de voir un peu qui fait quoi, et c'est vrai que souvent ça tourne en rond longtemps. Donc je me sens parfois contraint de lancer et de cadrer le truc.

Quentin : un exemple ?

ENT-05 : par rapport au projet événementiel, y'a un jour où j'avais pas forcément de leader le truc, donc j'ai laissé un peu le groupe s'organiser quoi, mais ça tournait en rond, les échanges avançaient pas, y'avait pas trop de consistance. Et au final tu as été obligé de t'imposer toi.

Quentin : ce manque de « leadership » est dû à quoi ?

ENT-05 : je pense que les idées on en a suffisamment dans le groupe, même un peu trop des fois. Mais je pense qu'il y a un manque de maturité, enfin que la maturité est trop disparate. Je dis pas, des fois être un peu immature ça permet d'apporter des idées que les autres n'auraient pas. C'est pas péjoratif quand je dis immature. J'ai l'impression que le groupe est très jeune dans la manière de penser, et ça joue beaucoup. J'ai l'impression que les gens s'écoutent pas vraiment. Des idées, il y en a, mais je pense qu'ils ont du mal à structurer leurs idées. Par contre quand je parle par exemple à ENT-03 ou ENT-06, elles ont plus cette structuration que les autres membres du groupe, alors je sais pas pourquoi. Après ils sont plus âgés que les autres et ça se ressent, quand tu discutes avec eux ils sont plus posés et cadrés. Les autres ont un manque d'attention et d'écoute, ils ont du mal à se dire « ok lui il a dit ça, du coup je vais réagir par rapport à ça ». Ils se disent « non je veux dire mon idée ». Quand on faisait du brainstorming par ex, [REDACTED] a donné son avis. On en a discuté avec le groupe et finalement on a adapté l'idée. 5 min après [REDACTED] est revenue à la charge avec son idée de base. Donc là tu vois que ça suis pas quoi. Et j'ai l'impression que ça arrive assez régulièrement.

Quentin : les interactions, notamment dans les cours de [REDACTED], sont quand même utiles dans le cadre de vos projets ?

ENT-05 : je trouve que dans les cours de [REDACTED] tout s'inverse. Dans les autres cours du DU, celui qui a la parole c'est le prof, si un étudiant prend la parole ça reste une intervention ponctuelle en tant qu'étudiant. Dans les cours avec Léonard, on prend chacun à tour de rôle la parole, et du coup quand l'un des membres du groupe prend la parole il devient l'intervenant, et les gens l'écoutent. Du coup les conversations et échanges qu'on a derrière sont vachement plus construits.

Quentin : exemple d'une problématique dans un des cours de [REDACTED] ?

ENT-05 : le souvenir le plus marquant c'est quand on a fait le tour de table des problèmes, avec le motorola. Quand je suis passé, il y a vraiment eu un échange d'idée. J'ai posé mon problème et chacun a donné un peu son idée pour y répondre, et je suis ressorti de cette période d'échange avec vraiment plein d'idée, avec des nouvelles manières

d'aborder mon problème, de trouver des solutions, etc. Ça apporte pas des solutions à proprement parler, mais ça apporte des clés, des pistes d'exploration qui permettent d'avancer.

Quentin : as-tu intégré dans tes pratiques les conseils qu'on t'a formulés, ou est-ce que c'est utile dans le sens où ça fait du bien de parler de ces problématiques et d'avoir un soutien ?

ENT-05 : j'ai les deux on va dire. Le problème que j'avais c'était de trouver mon fournisseur de cadre. Donc là j'ai eu plusieurs choses, on m'a parlé d'échanger avec des gens du milieu. Là c'était une solution apportée par [REDACTED], c'était vraiment un truc de fous c'était vraiment trop bien, on en a discuté et elle m'a dit « j'ai bossé chez [REDACTED], et je connais le directeur d'un magasin, va lui parler de ma part ». Et [REDACTED] m'a envoyé un message avec le contact de cette personne. Sur le coup je me suis juste dit que c'était intéressant, pas vraiment probant, dans le sens où ça répondait pas directement à mon projet parce que [REDACTED] ne font pas de cadre de vélo, ils en vendent juste. Et finalement j'y suis allé, et j'ai trouvé des fournisseurs de composants, donc c'était pas mon problème direct, c'était un problème secondaire, mais ça m'a apporté une solution par rapport à ça. Donc voilà j'ai eu ce côté un peu soutien parce que j'ai eu quelques pistes de réflexion, et en même temps ben ça m'a vraiment apporté quelque chose de concret.

Quentin : les ressources partagées sont toujours explicites ?

ENT-05 : non y'a de tout. Après sur ma manière de faire je suis en général assez borné, donc quand on me donne des conseils sur la manière de faire je vais pas souvent l'appliquer quoi. Mais clairement y'a des conseils comme ça, par ex avec [REDACTED] quand il parlait de son projet on lui disait « ouais tu pourrais plutôt faire de telle ou telle manière ». Je sais pas exactement ce qu'on lui a dit, mais c'était des conseils sur la manière de faire et la manière d'aborder les problèmes.

Quentin : tu ne mobilises pas les conseils sur la manière de faire à cause de ton caractère ou parce que tu as l'impression que la personne qui te donne ces conseils n'est pas légitime ?

ENT-05 : un peu, ça dépend des personnes. Ça revient à côté immature parfois de la personne. Tu vois, [REDACTED] va me donner un conseil, je vais l'écouter et je vais échanger dessus. Mais c'est vrai que je vais le prendre avec moins de cœur que si ça vient de [REDACTED], etc. Enfin voilà c'est pas méchant contre [REDACTED], mais je trouve que les conseils qu'il donne des fois ils sont un peu déphasés avec la réalité.

Quentin : c'est un manque de maturité ou d'expérience pro ?

ENT-05 : c'est un manque d'expérience pro, clairement. En fait [REDACTED] et moi on a quand même une petite expérience de l'entreprise, on voit un peu comment ça fonctionne quoi. Après [REDACTED] c'est normal il a 18 ans quoi. Donc c'est compliqué de recevoir des conseils de quelqu'un qui sait pas tellement comment ça fonctionne quoi.

Quentin : avantage et inconvénient du DU et de la communauté ?

ENT-05 : pour le DU, les atouts on en a parlé : ça permet de cadrer et de donner une ligne directrice au projet, d'avoir un soutien et de pas se sentir seul. C'est vraiment les gros points, de se sentir accompagner, parce que quand t'es entrepreneur t'es un peu tout seul. Les limites c'est la concrétisation de la chose. Je pense que l'objectif du DU est pas tourné sur la concrétisation des projets, le DU est très théorique, dans l'accompagnement et le soutien. Et du coup y'a pas de moins de possibilités de concrétiser que ce que je pensais. Tu vois par ex si je cherche un fournisseur, ben je me tourne pas vers le DU pour ça, ça sera de mon côté, mais c'est pas avec le DU que je vais concrétiser ça.

Quentin : par manque de cours dédié ou par manque de ressources (prof, ..) ?

ENT-05 : je serais pas sympa de dire que c'est parce qu'on n'a pas les ressources, parce que pour le coup elles sont là. C'est plus dans le sens où on n'a pas de moment de coworking je pense. Après en termes de ressources au niveau du DU, j'ai l'impression qu'elles sont très théoriques. Enfin typiquement ça serait sympa d'avoir des partenaires avec des banques ou ce genre de chose, enfin avoir accès à des ressources pratiques, tournées sur la mise en action. En mode « j'ai des contacts, contacte-le-lui, et en une heure vous arriverez à avoir une solution au problème ». Ce qui peut être intéressant c'est d'avoir un premier semestre assez théorique avec des outils, etc avec en parallèle des espaces de coworking, pour qu'on puisse poser les bases du projet, et un second semestre intégrer des mises en pratique, des mises en action, etc.

Quentin : par rapport à la communauté ?

ENT-05 : c'est bien parce qu'il y a beaucoup d'horizons différents, c'est bien on peut discuter sur la base d'avis pas mal divergents donc on a une belle ouverture d'esprit. En fait c'est un atout et un inconvénient aussi. Mais on peut combler le côté négatif du fait qu'on soit pas un groupe homogène avec de la cohésion, en essayant de favoriser l'écoute entre nous.

Annexe 8 Illustration du processus d'analyse des matériaux retenu, (seconde phase d'AS, 2021-2022)

Les données sont présentées par le biais d'un codage (Miles et al., 2013) afin de rassembler et d'organiser les informations retenues lors de la condensation des données (Huberman & Miles, 1994). Notre processus de codage débute par l'identification de thématiques de premier ordre au sein du corpus.

Nous nous sommes appuyés sur le logiciel NVivo dans le cadre de l'identification de ces thématiques de premier ordre (Figure 13 ; Figure 14). Ces thématiques de premier ordre sont par la suite regroupées en catégories de second ordre, puis en dimensions agrégées (Gioia et al., 2013). Ce processus permet la génération d'une structure de données mobilisée pour l'analyse des matériaux (Tableau 15, p.106).

Name	References
Dynamique interne	
Collaboration	17
Dynamique promotion	13
Influences membres actifs	6
Interactions internes	16
Membres actifs	7
Engagement ent indiv	
Développement des projets	22
Pratiques envisagées	9
Pratiques portées	16
Trajectoire ent individuelle	11
Process Objectif Commun	
Abandon	6
Adaptation Objectif Commun	8
Objectif Commun V1	14
Objectif Commun V2	9
Rapport indiv projet et formation	
Attentes DU JE	12
Place du projet	5
Sélection des séances	8
Taux de présence	7
Relation spontanée	

Name	References
Échanges en dehors des séances	9
Groupe WhatsApp	12
Liens entre étudiants	6
Structure pédagogique	
Cours BM BP	16
Événements de Communauté	9
Lien approche pédago et besoins indiv	11
Posture perso d'accompagnement	6
Sessions Thématiques	8

Figure 13 - Génération d'un codebook à l'aide du logiciel NVivo pour les thématiques de premier ordre

Nom

2nd AS

Attentes DU JE

Attentes DU JE

Relevé

Référence

Bandes de codage

Surligner

Encodage

Annotations

Dynamique interne

Collaboration

Dynamique promoti...

Influences membre...

Interactions internes

Membres actifs

Engagement ent indiv

Développement des...

Pratiques envisagées

Pratiques portées

Trajectoire ent indivi...

Process Objectif Com...

Abandon

Adaptation Objectif...

Objectif Commun V1

Objectif Commun V2

Rapport indiv projet et...

Attentes DU JE

Place du projet

Sélection des séanc...

Taux de présence

Relation spontanée

Echanges en dehor...

Groupe WhatsApp

Liens entre étudiants

Structure pédagogique

Cours BM BP

Evénements de Co...

Lien approche péda...

Posture perso d'acc...

Sessions Thématiqu...

Files\\2nd AS

12 références encodées, couverture 1.80%

Référence 1: couverture 0.10%

je me suis dit qu'on allait tous travailler sur nos projets, et qu'on allait se soutenir et se motiver

Référence 2: couverture 0.22%

j'avais besoin de motivation, au moment où j'ai rejoint le DU c'est le moment où j'ai commencé à enclencher avec le projet, donc je suis partie du principe que le DU allait donner des impératifs en termes de développement du projet.

Référence 3: couverture 0.08%

avoir une activité en plus de mes cours, enfin avoir une charge de travail en plus quoi

Référence 4: couverture 0.18%

Donc je me suis dit que le fait d'être ensemble au sein d'un même pôle, avec le partage de K et d'apprendre tous ensemble ça serait vraiment quelque chose qui pourrait être que bénéfique pour moi

Référence 5: couverture 0.09%

le, fait d'être au contact d'être avec d'autre personnes en classe ça serait bénéfique quoi

Référence 6: couverture 0.26%

je me suis inscrit pour voir des aspects que je ne connaissais pas, et de les mettre en lien avec ce que j'avais pu faire, d'être entouré par des pros, par des coachs, par des profs dans ce domaine-là, ça pourrait m'apprendre à structurer et à professionnaliser mon projet

Référence 7: couverture 0.13%

voir certaines connaissances, avant j'ai fait un DUT GEA donc j'ai déjà vu certains modèles mais sans les appliquer à l'entrepreneuriat.

Référence 8: couverture 0.08%

aussi pour la communauté, enfin ce qu'on fait avec Léonard, c'est super intéressant

1 élément sélectionné

Encodage

Codes

Rapport indiv projet et formation

Attentes DU JE

384

Nom

☒ Dynamique interne

☐ Collaboration
 ☐ Dynamique promoti...
 ☐ Influences membre...
 ☐ Interactions internes
 ☐ Membres actifs

☒ Engagement ent indiv

☐ Développement des...
 ☐ Pratiques envisagées
 ☐ Pratiques portées
 ☐ Trajectoire ent indivi...

☒ Process Objectif Com...

☐ Abandon
 ☐ Adaptation Objectif...
 ☐ Objectif Commun V1
 ☐ Objectif Commun V2

☒ Rapport indiv projet et...

☐ Attentes DU JE
 ☐ Place du projet
 ☐ Sélection des séanc...
 ☐ Taux de présence

☒ Relation spontanée

☐ Echanges en dehor...
 ☐ Groupe WhatsApp
 ☐ Liens entre étudiants

☒ Structure pédagogique

☐ Cours BM BP
 ☐ Événements de Co...
 ☐ Lien approche péda...
 ☐ Posture perso d'acc...
 ☐ Sessions Thématiqu...

2nd AS

2nd AS

Bandes de codage

Surligner

Encodage

Annotations

Panneau de code

Édition

Quentin : comment tu pourrais améliorer tes phases d'action ?

██████ : il faudrait que je me mette plus au contact de clients. Enfin voilà j'y vais doucement, après je suis déjà fière de ce que j'ai fait, mais à la base je suis pas trop comme ça quoi. Mais je sais qu'il faut que j'aïlle plus voir les prospects etc. Enfin je sais que ça me freine quand même dans ce que je fais, des fois je revoie un peu mon BP alors que je devrais plutôt aller au contact de mes clients. Après faut que je sois plus productive, des fois je laisse un peu étaler dans le temps alors que je pourrais faire plus. Et faudrait peut-être que je pense à m'associer aussi, parce que ça commence à prendre une grande ampleur en termes de temps de travail quoi.

Quentin : pq tu as voulu rentrer dans le DU ?

██████ : au départ c'est ██████ qui m'en as parlé, et quand je m'y suis intéressé j'ai pas tout de suite compris tout ce qui allait se passer. Mais je me suis dit qu'on allait tous travailler sur nos projets, et qu'on allait se soutenir et se motiver. Moi j'avais besoin de motivation, au moment où j'ai rejoint le DU c'est le moment où j'ai commencé à enclencher avec le projet, donc je suis partie du principe que le DU allait donner des impératifs en termes de développement du projet. Et le fait que le DU propose des cours un peu théoriques ça m'intéressait aussi bcp, enfin ça me rassure un peu d'avoir ces cours, et ça m'a aidé aussi. Après au tout début dans l'intégration du DU, c'est pas tout de suite ce que j'ai retrouvé. Et je pense que j'ai encore besoin de trouver ma place, et dans tous les cas je vois l'intérêt.

Quentin : objectifs perso ou d'apprentissage ?

██████ : sur le plan perso c'était d'avoir une activité en plus de mes cours, enfin avoir une charge de travail en plus quoi. Et en termes d'apprentissage, d'ailleurs le DU m'a bcp aidé à me rendre compte de mes apprentissages, parce que quand je suis au contact des JE on a l'habitude de communiquer en équipe, de travailler ensemble etc et tout ça ben c'est normal.

BANDES DE CODE

Densité d'encodage

• Pratiques portées

• Pratiques envisagées

• Attentes DU JE

• Cours BM BP

• Dynamique promotion

• Lien approche pédago et besoins

0 élément sélectionné

Données > Files > 2nd AS

Figure 14 - Illustration de l'utilisation de NVivo

Annexe 9 Illustration du travail effectué lors de la première Session Thématique, (seconde phase d'AS, 2021-2022)

Les étudiants sont invités à cartographier leurs besoins d'apprentissage et mettre en avant les degrés actuels de développement de leur projet. Ils disposent de post-it pour répondre à 5 questions : mes 5 domaines de connaissances, mes attentes à l'égard du diplôme, mes attentes à l'égard de la communauté, les 5 principales actions réalisées pour développer mon projet et mes 5 besoins actuels à l'égard du développement de mon projet. Les réponses sont affichées sur le tableau (Figure 15).



Figure 15 – Illustration de la première Session Thématique

Annexe 10 Règles du jeu du Labo des Entrepreneurs (troisième phase d'AS, 2022-2023)

Chaque carte est imprimée 3 fois afin que différents étudiants puissent les réaliser en simultanément et confronter leurs approches respectives. Toutes les cartes disposent :

- D'une temporalité (

Certaines cartes disposent :

- D'une récurrence ( ou 205 et/ou à l'oral. L'ensemble des challenges n'est pas concerné par ces écrits et/ou oraux compte tenu du fait que certains d'entre eux ne peuvent faire l'objet de présentation (notamment les cartes personnages et les *black cards*). De même, certains challenges sont dispensés d'écrit et/ou d'oral lorsque leur objet ne permet pas aisément d'identifier des bonnes pratiques entrepreneuriales généralisables à l'échelle de la promotion ;
- D'une mise en défi (

²⁰⁵ Précisé dans la section « *Le second outil pédagogique : le site internet de la formation* »

négociation de sens, et ne concernent pas celles liées à des dimensions spécifiques de structuration du projet.

Les étudiants piochent au hasard 5 cartes qui doivent être réalisées dans le temps imparti, en fonction du nombre de sabliers présents. Le système de pioche est privilégié compte tenu de l'objectif principal du Labo des Entrepreneurs : l'intention n'est pas que l'engagement entrepreneurial se restreigne aux challenges piochés. Le jeu de cartes cherche à créer chez les étudiants des automatismes en termes de mise en action. Les pratiques proposées sont censées servir le développement du projet, mais aussi et surtout permettre une ouverture sur un panel d'actions entrepreneuriales dépassant les simples challenges du jeu.

Lorsque l'un des challenges est terminé ou que sa temporalité arrive à terme, l'entrepreneur repose la carte dans le jeu et en pioche une nouvelle lors des *Événements de Communauté*, de sorte à ce qu'il dispose toujours de 5 cartes en main. Ce nombre de cartes a été défini afin de proposer un panel suffisamment large de pratiques pour que l'étudiant puisse planifier son engagement entrepreneurial. À l'issue de la réalisation d'un challenge, l'entrepreneur indique sur un fichier partagé le nom du challenge ainsi que la date de réalisation afin d'obtenir les points d'expériences associés. Ce processus nous permet de suivre l'évolution du cumul de points d'expérience, mobilisé comme critère de notation individuelle. N'ayant pas de visibilité sur le nombre de challenges effectivement réalisables pas les étudiants sur l'année universitaire (le jeu n'a pas encore été testé), la grille de lecture entre le nombre de points d'expérience et la note associée sera construite au fil de l'année universitaire. Un suivi collectif du nombre de points d'expérience de chaque entrepreneur est réalisé (un graphique est projeté à l'intention de tous les étudiants) à intervalle régulier durant les séances d'*Événement de Communauté*, environ tous les 10 jours. L'intention est d'instaurer une forme de mise en compétition entre les étudiants afin d'intervenir sur leur degré d'engagement entrepreneurial.

Les règles telles que définies peuvent être modifiées en fonction de la manière dont les étudiants s'approprient le jeu. Les défis²⁰⁶, les présentations orales, les contributions écrites (présentées dans la section suivante) ou encore les cartes personnages sont autant d'axes sur lesquels le jeu capitalise afin de favoriser la création de liens entre les étudiants. En parallèle, le fait que plusieurs d'entre eux soient amenés à réaliser un même challenge vise à orienter le collectif dans une dynamique similaire en termes d'engagement entrepreneurial. Les cartes sont imprimées dans un format plastifié, aux mêmes dimensions qu'un jeu de cartes classiques.

²⁰⁶ Siglés «  »

Annexe 11 Illustration de l'outil de partage de connaissances et illustration (troisième phase d'AS, 2022-2023)

Le *Labo des Entrepreneurs* invite les étudiants à réifier leurs phases de mises en action individuelles²⁰⁷. Ces réifications sont rassemblées sur le second outil pédagogique développé, à savoir le site internet de la formation développé à l'aide du logiciel en ligne gratuit Wix (Figure 16). Ce site cherche ainsi à supporter la construction du répertoire partagé (Wenger, 1998) du DU JE. Il agit comme forum centralisant les contributions écrites des étudiants (Figure 17), rédigées sur la base d'une trame en 5 parties : la présentation du challenge, la méthode retenue pour réaliser le challenge, les points positifs et les axes d'amélioration, les apports du challenge sur le projet, et les recommandations formulables à l'attention des autres entrepreneurs souhaitant réaliser le challenge (les bonnes pratiques).

Lors de leur première connexion au site, les étudiants créent un compte en renseignant les principales informations concernant leur projet (nom, objet, cible, ...). Cet accès permet :

- de créer des articles sous différents formats (audio, vidéo, texte, lien) établissant le compte-rendu des challenges réalisés. Un article par challenge doit être réalisé, titré avec le nom du challenge pour faciliter la lecture de la part des autres étudiants ;
- d'accéder aux comptes-rendus de challenges ;
- de commenter et de réagir aux articles ;
- de consulter la liste des membres.

²⁰⁷ Les challenges comprenant le sigle «  » (Annexe 10). La rédaction et le dépôt d'une contribution écrite pour les challenges comprenant ce sigle constituent une condition d'obtention des points d'expérience associés à la carte.

BIENVENUE À BORD !

Le site des étudiants du Diplôme Universitaire Jeune Entrepreneur de l'EM Strasbourg

Diplôme Universitaire **Jeune** **Entrepreneur**

Une formation à l'entrepreneuriat, d'une durée d'un an, à réaliser en parallèle de votre cursus à l'EM Strasbourg.



Figure 16 - Page d'accueil du site internet de la formation

Suivi des challenges

Déposez dans la catégorie concernée vos comptes rendus écrits du Labo des Entrepreneurs.

Vie du diplômé  Déposez ici tous les comptes rendus de challenges ay...	 180	 48	S'abonner
Volet analytique & Méthodo  Déposez ici tous les comptes rendus de challenges po...	 210	 40	S'abonner
Rencontre d'acteurs externes  Déposez ici tous les comptes rendus de challenges po...	 81	 26	S'abonner
Comm, marketing & réseau  Déposez ici tous les comptes rendus liés à la commun...	 128	 23	S'abonner
Prospection & vente  Déposez ici tous les comptes rendus de challenges lié...	 51	 13	S'abonner
Prototype & MVP  Déposez ici tous les comptes rendus de challenges lié...	 30	 7	S'abonner
Discussion générale  Bienvenue ! Faites un tour sur cette page et rejoignez ...	 40	 5	S'abonner

Amorcer sa politique de communication [redacted] • Promo 22/23	0	0	1	 18 avr. 2023	⋮
S'informer et se représenter [redacted] • Promo 22/23	0	0	0	 18 avr. 2023	⋮
Partir à l'assaut de son marché [redacted] • Promo 22/23	0	0	1	 18 avr. 2023	⋮
L'animateur [redacted] • Promo 22/23	0	0	2	 09 avr. 2023	⋮
S'informer et se représenter [redacted] • Promo 22/23	0	0	2	 09 avr. 2023	⋮
Vendre c'est donner envie [redacted] • Promo 22/23	0	0	2	 09 avr. 2023	⋮
Partir à l'assaut de son marché [redacted] • Promo 22/23	0	0	2	 09 avr. 2023	⋮
Vis ma vie d'entrepreneur [redacted] • Promo 22/23	0	0	1	 09 avr. 2023	⋮
« Déployer un sondage » [redacted] • Promo 22/23	0	0	6	 29 mars 2023	⋮
"Black card : Présentez l'une des actions entrepreneuriales ré... [redacted] • Promo 22/23	0	0	1	 29 mars 2023	⋮
« Un plan de communication en construction » 100xp. [redacted] • Promo 22/23	0	0	1	 29 mars 2023	⋮

Figure 17 - Illustration de la page de dépôt des contributions écrites

Annexe 12 Définition d'une première liste de pratiques entrepreneuriales à intégrer au Labo des Entrepreneurs (troisième phase d'AS, 2022-2023)

Le processus de conception du Labo des Entrepreneurs conduit à l'identification d'une première liste de pratiques entrepreneuriales (Tableau 55). Celles-ci ont principalement été relevées dans le cadre de la précédente phase d'AS, notamment par le biais des entretiens individuels semi-directifs et des dossiers de candidatures.

Pratiques entrepreneuriales identifiées		
Élaborer un business plan	Réaliser une projection de cash-flow	Identifier les leviers de croissance du marché
Réaliser une étude de marché quantitative	Créer un plan de financement	Créer une communauté de marque
Analyser les tendances du marché	Effectuer une évaluation de la rentabilité	Utiliser le storytelling dans la communication
Faire une analyse SWOT	Élaborer un modèle de revenus	Utiliser des mots-clés SEO pour le référencement naturel
Réaliser un benchmarking concurrentiel	Développer une identité visuelle pour la marque	Utiliser la publicité payante
Mettre en place un processus de veille stratégique	Rédiger des pitches commerciaux	Créer des vidéos promotionnelles
Réaliser des focus groups	Créer un argumentaire de vente	Analyser les comportements d'achat
Réaliser des enquêtes de satisfaction	Utiliser le SONCAS pour analyser le profil client	Mettre en place une politique de service client
Élaborer un persona client	Élaborer une stratégie de fidélisation	Analyser les canaux de distribution
Créer un parcours client	Créer un funnel de vente	Développer des prototypes
Utiliser le modèle des 4P du marketing mix	Effectuer un diagnostic financier	Faire une veille technologique
Mener des entretiens individuels	Mettre en place un suivi budgétaire	Développer un MVP
Analyser le cycle de vie du produit	Réaliser une projection des coûts	Utiliser des outils d'analyse concurrentielle
Effectuer un positionnement	Créer un calendrier éditorial	Effectuer une analyse de l'expérience utilisateur
Réaliser une segmentation de marché	Lancer des campagnes d'email marketing	Mener des entretiens qualitatifs
Développer une proposition de valeur	Utiliser des techniques de growth hacking	Optimiser le SEO
Utiliser des stratégies d'acquisition de clients	Faire des tests A/B pour optimiser les performances	Faire une étude d'image de marque
Mettre en place un plan de rétention client	Analyser les personas pour le développement de produit	Mesurer la notoriété de la marque
Mettre en place un système de CRM	Mener une analyse PESTEL	Adapter le produit/service aux feedbacks clients
Définir des KPIs	Évaluer les barrières à l'entrée sur un marché	Créer une charte graphique
Réaliser une étude sur les habitudes d'achat	Lancer des offres promotionnelles ciblées	Créer des campagnes sur les réseaux sociaux
Mener une segmentation	Créer une stratégie de diversification	Réaliser une étude de faisabilité
Élaborer des scénarios de croissance	Utiliser des tests utilisateurs pour valider le produit	Utiliser des outils de gestion de projet
Participer à des événements entrepreneuriaux	Mener une analyse d'opportunité	Analyser les marges par segment de marché
Structurer les phases d'évolution de son projet	Créer un programme de co-crétion avec les clients	Élaborer des scénarios de prévision de ventes
Définir sa politique de prix	Analyser la part de marché des concurrents	Concevoir des packaging différenciants

Tableau 55 - Exemples de pratiques entrepreneuriales identifiées dans le cadre de la seconde phase d'AS, mobilisées dans la conception des challenges du Labo des Entrepreneurs

Annexe 13 Illustration du Labo des Entrepreneurs (troisième phase d'AS, 2022-2023)

La Figure 18 et la Figure 19 proposent des illustrations des cartes proposées par le Labo des Entrepreneurs. Ces cartes sont imprimées en format plastifié.



Figure 18 - Illustration du Labo des Entrepreneurs (1/2)



Figure 19 - Illustration du Labo des Entrepreneurs (2/2)

Annexe 14 Processus de recrutement de la promotion du DU JE (troisième phase d’AS, 2022-2023)

Le lancement de l’appel à projets est ouvert du 2 juin au 28 septembre 2022, pour une rentrée du diplôme programmée au 7 octobre 2022. Au même titre que pour la seconde phase d’AS, l’appel à projets est mené conjointement avec l’incubateur de l’École. Le processus global de candidature est reconduit (Annexe 3 ; Annexe 4).

Sur la période, 83 dossiers de candidature sont réceptionnés : 19 pour le DU JE, 37 pour l’incubateur et 27 sans choix définitif entre les deux parcours. Les dossiers de candidatures permettent de procéder à une première phase de sélection. À ce titre, 20 des 46 candidats sont refusés après lecture de leur dossier. Ces refus sur dossier sont principalement réalisés lorsque les éléments transmis par les étudiants ne sont que très peu détaillés. Le tableau suivant présente les projets des candidats au DU JE ainsi que ceux n’ayant pas fait de choix définitif entre les deux parcours :

Domaine du projet	Time to market	Degré de dév. du projet	Candidature	Date du RDV
Logiciel pour la recommandation de sneakers	Court terme	Structuration	DU JE	29/08/2022
Service de promotion pour bars et restaurants	Court terme	Structuration	DU JE	06/07/2022
Création d'un foodcourt	Long terme	Idée	Incubation/DU JE	Refusé sur dossier
Logiciel de visualisation 3D pour agence immobilière	Long terme	Structuration	DU JE	15/09/2022
Marque de vêtement	Court terme	Structuration	Incubation/DU JE	05/07/2022
Logiciel cloud pour les services de ressources humaines	Long terme	Idée	Incubation/DU JE	Refusé sur dossier
Service de promotion pour bars et restaurants	Court terme	Structuration	DU JE	04/07/2022
Société de conseil en création d'entreprise	Court terme	Confrontation	Incubation/DU JE	Refusé sur dossier
Service de consigne de bouteille	Long terme	Idée	DU JE	22/09/2022
Marque de vêtement pour enfants	Court terme	Prototypage	DU JE	22/09/2022
Service de livraison de repas	Long terme	Idée	Incubation/DU JE	Refusé sur dossier
Site internet interactif de recrutement	Long terme	Idée	Incubation/DU JE	Refusé sur dossier
Vente de LEGO d'occasion	Court terme	Commercialisation	DU JE	08/07/2022
Société de maîtrise d'œuvre et maîtrise d'ouvrage	Moyen terme	Structuration	Incubation/DU JE	27/09/2022
Société de maîtrise d'œuvre et maîtrise d'ouvrage	Moyen terme	Structuration	Incubation/DU JE	27/09/2022
Marque de vêtement pour gamers	Moyen terme	Confrontation	DU JE	14/09/2022
Plateforme de revente de sneakers	Long terme	Idée	Incubation/DU JE	Refusé sur dossier
Société de conseil en placement financier	Long terme	Idée	DU JE	Refusé sur dossier
Compléments alimentaires et cosmétiques	Long terme	Idée	Incubation/DU JE	28/09/2022
Développement d'une gamme d'alimentation sans gluten	Long terme	Structuration	DU JE	22/09/2022
Marque de vêtement pour gamers	Moyen terme	Confrontation	DU JE	14/09/2022
Application de recette de cuisine	Long terme	Structuration	Incubation/DU JE	22/09/2022
Société d'événementiel	Long terme	Idée	Incubation/DU JE	Refusé sur dossier
Recette de cocktails	Long terme	Structuration	DU JE	25/08/2022
Création d'un club autour des cryptomonnaies	Court terme	Idée	DU JE	05/07/2022
Société d'événementiel	Long terme	Idée	Incubation/DU JE	Refusé sur dossier
Blockchain pour billets d'événement (stades, événements, ...)	Long terme	Idée	Incubation/DU JE	Refusé sur dossier
Logiciel cloud pour les services de ressources humaines	Long terme	Idée	Incubation/DU JE	Refusé sur dossier
Restaurant axé sur l'art culinaire et visuel	Long terme	Idée	Incubation/DU JE	Refusé sur dossier
Casque de réalité virtuelle	Long terme	Idée	Incubation/DU JE	Refusé sur dossier
Service de promotion pour bars et restaurants	Court terme	Structuration	DU JE	06/07/2022
Exportation de poterie marocaine	Moyen terme	Idée	Incubation/DU JE	Refusé sur dossier
Plateforme de revente de sneakers	Court terme	Commercialisation	Incubation/DU JE	22/09/2022
Compote de fruits aux vertus médicinales	Court terme	Confrontation	DU JE	22/09/2022
Développement d'une communauté d'entrepreneurs en Chine	Moyen terme	Confrontation	Incubation/DU JE	Refusé sur dossier
Société de conseil en placement financier	Long terme	Idée	DU JE	Refusé sur dossier
Chaîne YouTube de recettes de cuisine	Court terme	Idée	Incubation/DU JE	Refusé sur dossier
Marque de vêtement	Court terme	Confrontation	DU JE	05/07/2022
Service de promotion pour bars et restaurants	Court terme	Structuration	DU JE	08/07/2022
Service de promotion pour bars et restaurants	Court terme	Structuration	DU JE	05/07/2022
Service de prestation de photo	Court terme	Confrontation	DU JE	Refusé sur dossier
Service d'hébergement insolite	Long terme	Idée	DU JE	Refusé sur dossier
Plateforme de voyage destinée à la communauté LGBT+	Court terme	Structuration	Incubation/DU JE	Non concerné
Entreprise de mode éco-responsable	Long terme	Idée	Incubation/DU JE	Refusé sur dossier
Service de livraison de repas	Long terme	Idée	Incubation/DU JE	Refusé sur dossier
Prestation d'entretien et nettoyage en B2B	Court terme	Confrontation	DU JE	16/09/2022

Tableau 56 - Présentation des candidats au DU JE, troisième phase d'AS (2022-2023)

Les 26 candidats retenus sur dossier sont appelés à réaliser un entretien individuel de motivation. Les éléments présentés dans les dossiers de candidature ainsi que les entretiens individuels de motivation nous offrent un aperçu global des projets et des motivations de ces candidats. La sélection finale des candidats est réalisée le 29 septembre 2022 lors d'une réunion avec la responsable de *La Ruche à Projets*. Ce sont 23 entrepreneurs qui intègrent la seconde promotion du DU JE au titre de l'année universitaire 2022-2023. Ainsi, seules 3 candidatures au diplôme sont refusées. Il s'agit d'étudiants n'ayant pas de réel projet entrepreneurial lors du processus de recrutement. Ce faible degré de sélection est motivé par deux critères.

Le premier critère porte sur la volatilité du degré d'engagement entrepreneurial des étudiants. La notion d'engagement entrepreneurial constitue une variable significative dans le processus d'émergence d'une CoP. Toutefois, il nous apparaît délicat de cerner ce degré réel lors du processus de recrutement, et de s'assurer de sa continuité dans la suite du processus pédagogique. La seconde phase d'AS a en effet démontré que certains projets en phase d'émergence ont davantage participé au développement d'une CoP que ceux répondant à un degré de développement plus important lors du processus de recrutement.

Le second critère concerne le volume significatif de désinscription des entrepreneurs lors de la première promotion du DU JE. Le taux de poursuite à la formation constitue un enjeu et une limite de la seconde phase d'AS. Dans la continuité de volatilité du degré d'engagement entrepreneurial des étudiants, il apparaît délicat durant le processus de recrutement de s'assurer que les candidats retenus iront effectivement aux termes de l'année universitaire. Il est en ce sens décidé d'augmenter le volume d'étudiants pour espérer maintenir un volume d'entrepreneurs davantage important que lors de la première promotion du DU JE.

Le Tableau 25 (p.153) reprend en détail les caractéristiques des entrepreneurs et projets intégrant la seconde promotion du DU JE.

Annexe 15 Extrait du journal de bord numérique des observations participantes (troisième phase d'AS, 2022-2023)

Observations participantes DU JE

Événement de communauté du 02 novembre 2022

Environ 50% de présence, en raison des vacances scolaires. Les 2/3 des étudiants du DU sont présents, le reste manquant est des étudiants du P1.

Très agréablement surpris de l'engagement des étudiants dans la réalisation des challenges. On aurait pu s'attendre à un engagement modéré comme l'année dernière, notamment au regard du fait qu'il n'y a pas d'enjeu réel de « note » derrière les challenges. Mais dans l'ensemble les étudiants ont joué le jeu, avec des challenges réalisés et de très bonnes présentations orales (powerpoint utilisé, respect du timing, bonnes explications, etc).

Les présentations orales ont été assurées par (tout le monde n'a pas pu passer en raison d'un manque de temps) :

████████████████████
████████████████████
████████████████████

Pour ██████████ et ██████████, on sent quand même que les étudiants sont à des degrés peu élevés de développement de projet, avec de grosses confusions dans la mobilisation d'outils. Par exemple, du mal à discerner concurrents directs/indirects/substitution. Il y a eu beaucoup de feedbacks et de questions de la part de presque l'ensemble des étudiants. On peut pas parler de négociation de sens car simplement partage de conseil/d'avis, mais la plupart des étudiants sont concernés par les échanges. ██████████ sont réceptifs et semblent demandeurs. Vigilance toutefois dans la manière dont les feedbacks sont donnés : parfois un peu « cru » ce qui a déstabilisé ██████████, qui semblait ne plus être dans une situation très confortable. J'ai dû intervenir pour « lisser » les échanges et lui rappeler que son travail était déjà pas mal du tout.

Pour ██████████, le niveau de développement de projet est plus élevé (ils ont fait l'incubation avant) du coup le contenu présenté à l'oral est plus riche. Les challenges tirés étaient en deçà du degré de développement de leur projet ; on aurait pu s'attendre à ce que les deux étudiants ne soient pas trop engagés dedans étant donné qu'ils avaient déjà réalisé ces actions en amont. Pourtant, ils ont bien réalisé les challenges et ont assuré davantage une posture d'expert/de prof durant leur restitution orale. Ils ont transmis des K aux autres entrepreneurs, et c'était assez riche d'enseignement. Leur posture était très intéressante.

Les étudiants qui écoutent les feedbacks prennent des notes et rebondissent. On entre dans un processus d'interaction collectif où chacun (étudiant qui présente, étudiant qui donne un feedback, autres étudiants qui écoutent et rebondissent) est engagé. Les feedback que je donne sont pris en considération : pour la plupart, comme

une information certaine et universelle, pour d'autre (notamment [REDACTED]) comme le point de départ de nouveaux échanges (ils n'hésitent pas à contredire/challenger les infos partagées et c'est vrm bien).

La séance a bien fonctionné en termes d'échange, notamment du fait qu'on n'était pas beaucoup (une quinzaine). Pour une promo de 30/35, il faudra faire plusieurs groupes.

Le principe de gamification avec le jeu de cartes semble intéresser les étudiants et leur permettre de se mettre en action plus facilement et dans des pratiques qu'ils n'avaient pas envisagées :

[REDACTED] « j'ai l'impression de jouer ma vie avec le jeu de cartes, j'ai l'impression que je joue au Monopoly »

[REDACTED]

[REDACTED] « je trouve les cartes vraiment intéressantes, ça nous permet d'aller sur le terrain et de faire des choses qu'on n'aurait pas forcément envisagées » [REDACTED]

Événement de communauté du 14 novembre 2022

Encore une très bonne session en termes d'échange et d'implication des étudiants. Au total :

- 16 étudiants du DU présents (1 excusée, 4 absents)
- 5 étudiants P1 présents (6 absents)

Les étudiants du DU sont en majorité présents, et suivent bien la formation dans l'ensemble. Les étudiants absents le sont une fois de temps en temps, ce n'est pas fréquent qu'un étudiant soit absent plusieurs fois de suite.

Les P1 sont un peu moins présents ; parmi les 6 absents à la séance, 3 sont dans le même projet.

[REDACTED] a été désigné (par moi) pour animer le groupe WhatsApp et transférer les mails que je fais partir. [REDACTED] (pour la recherche), [REDACTED] (est venu sans prévenir, mais tant mieux, je lui ai dit qu'il pouvait rester toute l'année s'il le souhaitait) et [REDACTED] (pour voir comment ça se passe, alumni de l'école) étaient présents à la session.

Au même titre que la semaine dernière, la séance a été mobilisée pour les comptes-rendus oraux de challenges.

Les présentations orales ont été assurées par (tout le monde n'a pas pu passer en raison d'un manque de temps) :

- [REDACTED] pour la société de nettoyage
- [REDACTED] pour le frigo anti-gaspi
- [REDACTED] pour les cocktails sans alcool
- [REDACTED] pour les aliments sans gluten
- [REDACTED] + travel body

Pour [REDACTED], la présentation était scolaire (dans le powerpoint, dans la manière de s'exprimer, du fait qu'il me regarde majoritairement et moins les autres étudiants), mais bien mise en lien avec son projet. Il devait utiliser une

méthode de CRM : au vu des coûts des logiciels, il est parti sur un fichier Excel et a listé les avantages et inconvénients. ■■■■ montre qu'il comprend plutôt bien le processus entrepreneurial : il souligne la nécessité de réaliser une EDM en amont de son CRM. Il dit que le challenge en lui-même n'était pas directement lié avec les besoins actuels de son projet, mais lui a permis de se mettre en action et de réfléchir à ses prochaines actions. À la suite de la présentation, peu de retours sur ce qu'a dit ■■■■, mais du partage d'outil : ■■■■ donnent des exemples de CRM pas chers, et expliquent aussi la manière dont eux ils ont travaillé pour faire un semblant de CRM. ■■■■ prend les infos, et dit qu'il va les mettre en application.

■■■■ fait une très bonne présentation : il devait passer une journée avec un entrepreneur, chose faite avec ■■■■. Il explique le déroulé de la journée et pourquoi il s'est mis en relation avec ■■■■ : pour avoir du feedback sur le développement d'une application et pour définir son modèle économique. Pas trop de feedback sur la présentation, mais les autres étudiants intéressés. ■■■■ repart avec le contact de ■■■■ car ■■■■ lui a dit qu'une autre équipe du concours faisait un projet proche du sien.

■■■■ avait un challenge concernant son positionnement concurrentiel. Ici des outils sont utilisés (SWOT / mapping), mais ne sont pas vraiment contextualisés (positionnement par rapport à des gros acteurs + pas de chiffres). Par contre la présentation était plutôt bonne, et explique que le challenge lui a permis de débloquer des choses + de prendre contact avec des mixologues pour réaliser ses cocktails sans alcool. Les retours concernent plutôt le projet d'une manière générale (quels produits sortir et pourquoi, comment les distribuer, ...). Ça rappelle que le degré de développement de projet est assez faible chez ■■■■, ce pourquoi les échanges concernent plus la structuration de celui-ci que le challenge en question.

■■■■ a eu un challenge sur le MKT mix, donc directement dans sa zone de compétence. Les infos partagées sont très qualitatives (bonnes explications du MKT mix) et scolaires (posture de prof qui transmet). Par contre la transposition dans son projet n'est pas très bien faite (pas chiffrée, peu expliquée). ■■■■ souligne qu'elle a avant tout besoin de faire une EDM avant de créer son MKT mix, et explique comment elle va s'y prendre. Les échanges (très nombreux) ont ainsi porté sur l'EDM, puisque tout le monde était concerné. ■■■■ expliquent comment ils ont fait (se basent sur leurs expériences) et ■■■■ également. Au total, près de 10 minutes sont consacrées au début sur l'EDM quali et quanti et chacun est vraiment intéressé (tout le monde va passer par là très bientôt, notamment ■■■■ qui a posé beaucoup de questions et a pris des notes pour se mettre en action). ■■■■ va déposer son powerpoint sur le site car très riche d'infos.

■■■■ clôture les présentations avec une très bonne explication des réseaux sociaux. Il a une forme d'expertise et est capable de puiser dans ses expériences pour expliquer aux autres comment cela fonctionne. Des échanges à la suite de la présentation ont été engagés, avec des autres étudiants demandeurs de conseils.

Des profils ressortent dans les échanges : ■■■■ sur la partie marketing, ■■■■ sur la partie SEO et réseau, ■■■■ en transverses. Des moteurs du groupe à bien suivre.

Business Model & Business Plan du 29 novembre

Première séance du Pilier Projet, qui rassemble 13 étudiants du DU sur les 24 (dont 3 excusés) et 4 étudiants du P1 sur les 11 (0 excusé). Compte tenu des présences, on voit clairement un noyau dur qui se dessine, avec des acteurs en périphérie notamment [REDACTED] (sauf [REDACTED]) et [REDACTED] (sauf [REDACTED]) ; les membres de ces groupes viennent en cours dans une perspective scolaire et non pas entrepreneuriale. Résultat : pas de concentration, pas d'implication, ...

Les autres membres présents sont par contre vraiment engagés. Durant ce premier cours un peu transmissif, il y a eu beaucoup de questions posées en lien direct avec les projets des étudiants. Ils semblent en ce sens bien contextualiser les infos transmises et se les approprier dans une perspective entrepreneuriale.

Certains ([REDACTED]) n'hésitent pas à me contredire sur certains sujets et à expliquer leurs points de vue (souvent issus des cours qu'ils ont suivis, pas vraiment de leur projet).

On a passé pas mal de temps sur le fonctionnement du business model et la piqure de rappel a fait du bien. De même que pour les autres outils, dont les étudiants ont l'habitude d'entendre parler, mais qu'ils n'avaient jamais vraiment utilisés dans un contexte de situation réelle.

Séance de co-dev du 07 décembre

Presque tous les étudiants du DU présents lors de cette première séance de co-dev. Les étudiants du P1 moins présents, comme d'habitude.

[REDACTED] explique le processus du co-dev et invite les étudiants (DU et Ruche) à se mettre en 3 groupes (les étudiants sont autonomes dans la constitution des groupes, mais doivent se mélanger).

Je gère une équipe de 11 étudiants, parmi eux : [REDACTED].

Le début de la séance (tour des problématiques) est assez compliqué malgré un vrai intérêt de la part des étudiants.

Les besoins formulés concernent des thèmes, mais pas des problématiques :

- Définir son statut juridique (2 demandes, [REDACTED])
- Définir son business model économique
- Définir son prix (2 demandes [REDACTED])
- Accroître sa légitimité ([REDACTED])
- Formuler sa proposition de valeur (2 demandes, [REDACTED] notamment)
- Homogénéiser l'implication des membres ([REDACTED])
- Faire des projections financières

- Faire un argumentaire de vente

Les thèmes proposés sont intéressants, mais encore une fois ne sont pas des problématiques. Après que tout le monde ait proposé ses « problématiques », et étant donné que les étudiants n'arrivaient pas trop à choisir quel thème abordé, j'ai demandé à chacun de reformuler sa problématique en la problématisant vraiment. Même en leur posant plusieurs questions, on voit qu'il n'y a pas de contenu derrière les problématiques : les étudiants ne sont pas confrontés à un problème du fait des actions qu'ils portent, mais proposent des besoins qu'ils perçoivent à l'égard du développement de leur projet.

Ils partent finalement sur la problématique d'un étudiant de La Ruche, qui prend 10 minutes environ pour réexpliquer le projet et la problématique. Tout le monde prend des notes. Après leur avoir expliqué les consignes (30min pour faire une strat), les étudiants se sont totalement auto-organisés : beaucoup de propositions faites par absolument tout le monde (notamment [REDACTED] qui en principe ne participe pas), et [REDACTED] prend des notes au tableau. Je n'ai absolument pas eu besoin d'intervenir dans les échanges. Au final, les recommandations faites (qui sont jugées vraiment utiles par l'étudiant porteur de la problématique) ne répondent pas réellement à la problématique initialement posée, mais portent sur la stratégie globale du projet. Cela est notamment dû au fait que la problématique initiale n'en est pas une.

Annexe 16 Illustration du processus d'analyse des matériaux (troisième phase d'AS, 2022-2023)

Les données sont présentées par le biais d'un codage (Miles et al., 2013) afin de rassembler et d'organiser les informations retenues lors de la condensation des données (Huberman & Miles, 1994). Notre processus de codage débute par l'identification de thématiques de premier ordre au sein du corpus.

Nous nous sommes appuyés sur le logiciel NVivo dans le cadre de l'identification de ces thématiques de premier ordre (Figure 20 ; Figure 21). Ces thématiques de premier ordre sont par la suite regroupées en catégories de second ordre, puis en dimensions agrégées (Gioia et al., 2013). Ce processus permet la génération d'une structure de données mobilisée pour l'analyse des matériaux (Tableau 27, p.158).

Name	References
Communauté	
Composition du groupe	
Deux groupes distincts	20
Fonctionnement du groupe central	
Dynamique du groupe	22
Membres actifs / non actifs	4
Identification	3
Hétérogénéité du groupe	
Hétérogénéité degrés de dev. de projet	4
Hétérogénéité des membres, K, CPTS	9
Membres actifs	
Expert	38
Moteurs du groupe, influence motivation	13
Groupe WhatsApp	29
Interactions, échanges, apprentissage	
Bénéfices des interactions, apprentissage	31
Cadre propice aux interactions	3
Interactions issues des pratiques	6
Limites et axes d'amélioration	11
Nouvelles pratiques, recontextualisation des interactions	17
Prédisposition et rapport aux interactions	8
Sacralisation du processus de présentation	7
Liens entre les membres	42
DU JE	

Name	References
Bénéfices du DU	
Apprentissage, influences sur le projet	17
Crédibilité, structuration, diplomation	11
Dissémination avec les autres formations	3
Motivation vis-à-vis du DU	21
Pédagogie	
Approche pédagogique globale	24
Apprentissage en situation réelle (pédago globale)	13
Ateliers d'entrepreneurs	9
Cours de BM BP	12
Gamification	
Jeu de cartes	8
Apprentissage en situation réelle (jeu de cartes)	11
Bénéfices du jeu	16
Accompagnement pratiques complexes	9
Contraintes positives créées par le jeu	9
Effet boule de neige	5
Ouverture sur de nouvelles pratiques	16
Difficulté des cartes	5
Exemple concret de pratique	11
Liens avec besoins et degré dev. projets	16
Ressenti global	14
Stratégie de sélection des cartes	3
Points d'exp, sabliers	35

Name	References
Site internet, contrib. écrites	52
Roue des besoins	13
Individu	
Degré d'avancement du projet	28
Freins au développement du projet	18
Identité entrepreneuriale individuelle	3
Pratiques entrepreneuriales	
Pratiques réalisées	46
Pratiques à venir	8

Figure 20 – Génération d'un codebook à l'aide du logiciel NVivo pour les thématiques de premier ordre

Nom

Communauté

Composition du gro...

Deux groupes dis...

Fonctionnement...

Hétérogénéité du...

Membres actifs

Groupe WhatsApp

Intercations, échan...

Liens entre les mem...

DU JE

Bénéfices du DU

Motivation vis-à-vis...

Pédagogie

Approche pédagog...

Ateliers d'entrepr...

Cours de BP

Gamification

Jeu de cartes

Points d'exp, s...

Site internet, c...

Roue des besoins

Individu

Degré d'avancemen...

Freins au développe...

Identité entreprene...

Pratiques entrepren...

Pratiques à venir...

Pratiques réalisées

Deux aroube...

Deux groupes distincts

Relevé

Référence

Bandes de codage

Surligner

Encodage

Annotations

Fichiers\\Transcription des entretiens DU JE S1 22 23

20 références encodées, couverture 1.68%

Référence 1: couverture 0.12%

y'a une partie de la classe qui se mélange moins. Déjà y'a une partie qui est moins là, y'en a qui sont presque jamais là. Et y'en a qui sont là mais se mélange moins. Après c'est simple, la dernière fois ceux qui était à droite parlaient uniquement entre eux, alors qu'a gauche on était plus impliqué à parler du cours et essayer d'avancer ensemble

Référence 2: couverture 0.06%

je pense que de leur part, ils sont obligés d'être là, et de notre part, on est là volontairement et on veut avancer sur nos projets, et faire avancer les autres

Référence 3: couverture 0.05%

ils sont là dans le cadre de leur matière, même s'ils ont un projet c'est peut etre pas qlqchse qu'ils voudront à l'avenir développer pour eux même

Référence 4: couverture 0.07%

ce qui m'intéresse c'est ceux qui sont là pour être là et qui ont envie, c'est avec ceux que j'échange et avec qui on s'entraide. Les autres, si'ils veulent pas participer, c'est pas mon problème

Référence 5: couverture 0.14%

Y'a un groupe qui est là à titre consultatif dans le sens où c'est intégré à leur programme, et ils sont là un peu par obligation, même s'ils trouvent peut être les cours bien, en tout cas y'a pas la même dynamique. Et il y a ceux qui sont là, comme moi, avec de l'entraide, on sait dans quoi on est, ou on va, ce qu'on veut faire, et on veut participer avec les autres parce qu'on est tous dans le même problème

Référence 6: couverture 0.10%

les autres devraient prendre un peu plus la parole parce que je sens qu'ils ont bcp de chose à dire, notamment ceux qui ont le projet sur le batiment, ils auraient bcp de chose à nous apprendre. Mais il faut vrm qu'ils osent prendre la parole, on aimerait avoir leurs connaissances

408

Nom

Transcription des en...

Deux aroube... Bénéfices de... Transcription...

Transcription des entretiens DU JE S1 22_23

Bandes de codage

Surligner

Encodage

Annotations

Panneau de code

Édition

j'essaie de pas trop y porter attention mais voilà. C'est pour ça que mes stages ca va être important parce que je pense que ça va me donner confiance aussi, je pense que ça me manque dans mon projet. Ce qui me manque c'est des petites choses de bases, et pour la suite quand je vais porter le projet de manière concrète il me manquera d'autres choses plus importantes, par ex du financement, la crédibilité etc. Mais pour l'instant c'est des petites choses quoi. Je vais y réfléchir pendant mes vacances.

Quentin : pour le moment c'est pas concret ?

c'est pas ça, c'est juste qu'il me manque des armes. En fait c'est concret dans le sens où j'ai une vision et une mission, je sais où je vais aller et comment je veux faire les choses, mais je pense qu'il me manque des armes pour accroître ma confiance dans le projet. Ces armes je les aurai seulement par l'exp. Je pense que c'est juste ça qui me manque, l'expérience, les bonnes personnes aussi parce que c'est hyper important de bien s'entourer et voilà. Et je pense que ca serait trop risqué de se lancer directement après l'école, je veux prendre un peu de temps, ça veut pas dire que je vais me lancer dans 15 ans, mais j'ai envie d'être assez mature dans mon projet et dans mes exp pour me dire « mtn c'est bon, et je risque rien à lancer mon projet ». Donc pour l'instant c'est concrêt en mode bébé, et plus tard ca sera concret en mode adulte.

Quentin : pourtant pendant vos études vous n'avez rien à perdre à lancer mtn ?

: oui c'est vrai mais le pb c'est que piur faire ce que je veux faire il me faut de l'expérience. Enfin personne ne me ferait confiance, vu tous les concurrents qu'il y a, personne ferait confiance à une adulte d 21 ans qui a fait seulement un stage de 3 mois et qui leur propose de vendre leur maison. Enfin c'est ça le pb, enfin j'aimerais bien le faire mais là ca me parait un peu compliqué. Justement ce qui serait intéressant pendant les cours se serait d'avoir des séances de co-dev en petit groupe avec des personnes qui le demandent, où justement on peut traiter plusieurs thématiques. Parce que même si c'est pas des pros de notre domaine ca permet aussi de voir un peu plus loin

BANDES DE CODE

• Freins au developpement du projet

• Motivation vis-à-vis du DU

• Liens avec besoins et degré dev. projets

• Deux groupes distincts

• Bénéfices des interactions, apprentissage

• Groupe WhatsApp

• Expert

• Points d'exp. sabbiers

• Liens entre les membres

• Pratiques réalisées

• Site internet, contrib. écrites

Densité d'encodage

• Degré d'avancement du projet

• Approche pédagogique gl

Figure 21 - Illustration de l'utilisation de NVivo

Annexe 17 Illustration des réponses apportées par les étudiants lors de la première Session Thématique (troisième phase d'AS, 2022-2023)

La première *Session Thématique* invite les étudiants à porter une réflexion individuelle quant à leurs objectifs, besoins et attentes (Figure 22 ; Figure 23). L'intention est de mobiliser ces éléments dans un second temps, lors de la première définition de la *Roue des Besoins* qui agit au titre d'un agenda d'apprentissage (Tummons, 2024; Wenger, 1998).

The figure displays two hand-drawn cards, each with a title box at the top and a list of handwritten responses below. The left card lists five points, while the right card lists five points and leaves several lines empty for additional notes.

Left Card:

Les principales problématiques rencontrées

- Adaptation au marché
- Volatilité du marché
- Investissement du capital de départ
- Les démarches juridiques
- Gestion du portefeuille et des actifs
- Possible Hacking

Right Card:

Les principales problématiques rencontrées

- Comment rendre une idée concrète?
- Comment trouver des financements?
- Comment produire à grande échelle?
- Comment savoir si mon projet tient la route?
- Comment développer mes produits?

Figure 22 - Illustration des réponses apportées par les étudiants lors de la première Session Thématique (1/2)

Les principales problématiques rencontrées

- Trouver le financement
- Trouver mode / moyen de fabrication (couturière, société de fabrication...)
- Logistique (faire venir matériaux de différents pays... → frais)
- Management ⇒ se fixer des tâches précises (par membre)

Les principales problématiques rencontrées

- Définir clairement notre cœur d'activité
- Se faire connaître / Rentree sur le marché
- Gérer la palette client
- Faire valoir notre Valeur Ajoutée
- Définir les sources de revenus
- Aspect Juridique

Figure 23 - Illustration des réponses apportées par les étudiants lors de la première Session Thématique (2/2)

Annexe 18 Présentation de la Roue des Besoins (troisième phase d'AS, 2022-2023)

La *Roue des Besoins* matérialise l'agenda d'apprentissage de la COP. Elle est mise à jour sur la base des expérimentations actives et négociations de sens. La première version de la *Roue des Besoins* est éditée en s'appuyant sur les éléments partagés par les étudiants dans le cadre de la précédente *Session Thématique*. Les thèmes et besoins sont présentés par le Tableau 57, et illustrés par la Figure 24.

Thème	Besoins
Commercial	Prospection
	Argumentation de vente
Marketing	Modèle éco
	Implantation localisation
	Étude de marché
	Ciblage
	Différenciation
	Cibler notre cœur d'activité
	Positionnement
	SEO/SEA
	Créer une communication pertinente
	Comment rentrer sur le marché
	Concurrence
Réseau	Avoir des contacts
	Notoriété
	Trouver des ressources humaines
Gestion	Logistique
	Fabrication
	Transport
	Gérer un portefeuille clients
	Production
	Créer un BMC
	Gestion revenus
	Organisation projet
Finance	Capital de départ
	Sources de revenus
	Comptabilité
	Amortissement du matériel
	Optimisation fiscale
	Financements
	BMF
	Viabilité du projet long terme
	Bilan prévisionnel/ compte de résultat
Juridique	Démarches juridiques
	Cybersécurité
	Création SASU
	Contrats, devis, conditions générales de vente
	Respecter les lois
	Brevet
	Statut juridique

Tableau 57 - Thèmes et besoins identifiés par les étudiants dans le cadre de la définition de la première version de la Roue des Besoins

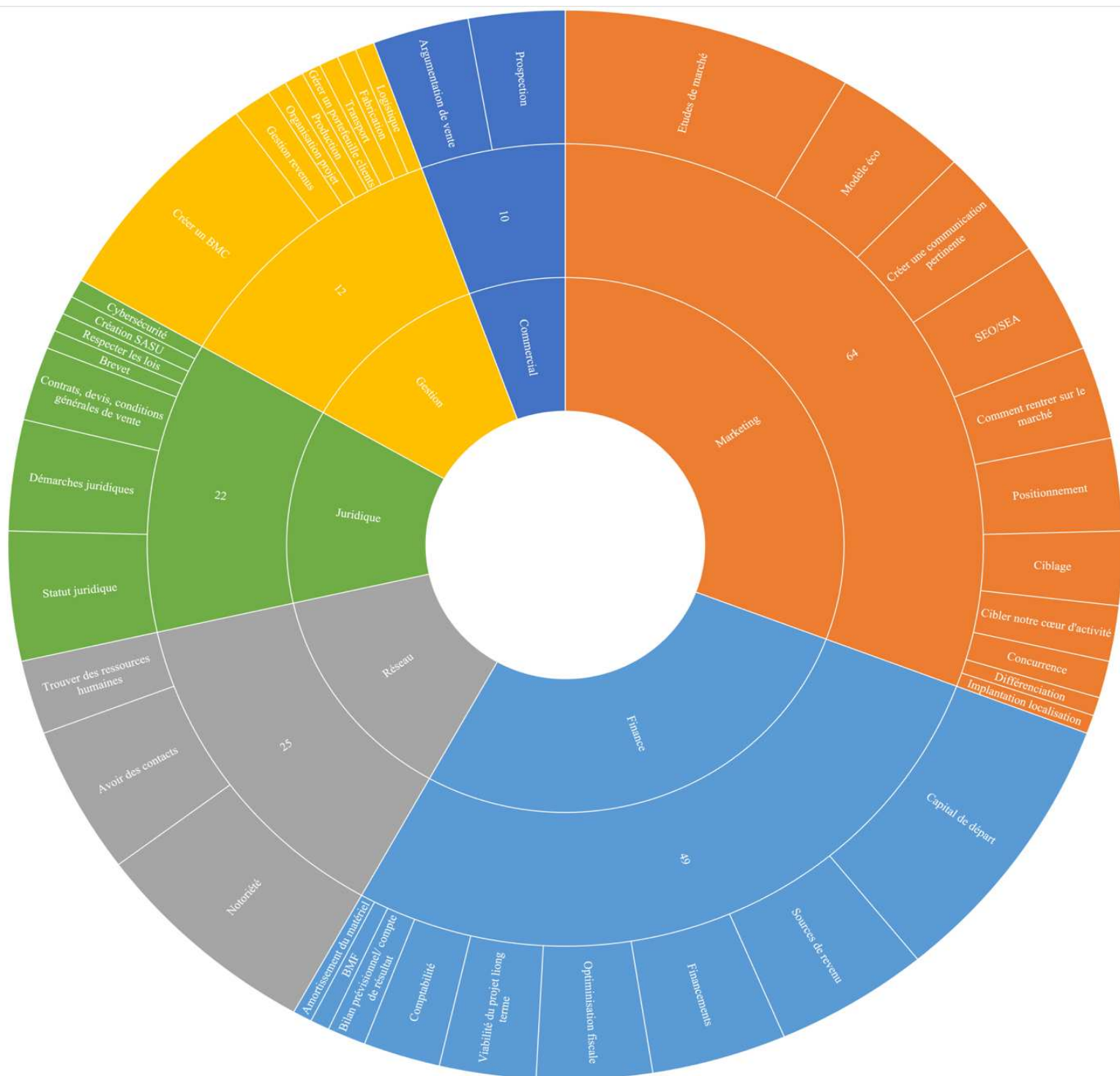


Figure 24 - Illustration de la Roue des Besoins

Annexe 19 Cumul des points d'expérience du Labo des Entrepreneurs à l'issue du premier semestre (troisième phase d'AS, 2022-2023)

Les points d'expérience cumulés par les étudiants dans le cadre du Labo des Entrepreneurs à l'issue du premier semestre sont présentés par la Figure 25.

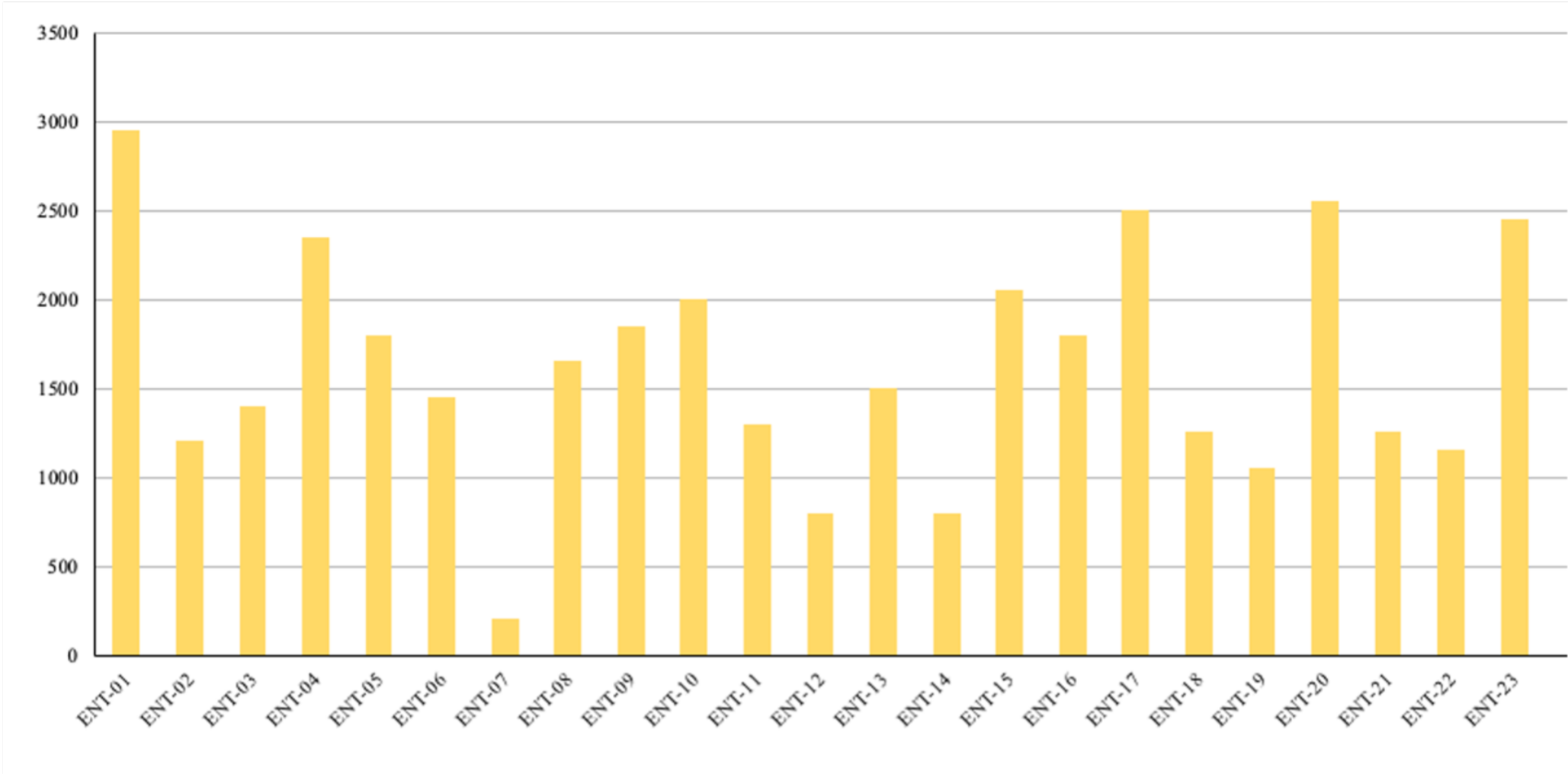


Figure 25 - Cumul des points d'expérience du Labo des Entrepreneurs à l'issue du premier semestre

Annexe 20 Cumul des points d'expérience du Labo des Entrepreneurs à l'issue du second semestre (troisième phase d'AS, 2022-2023)

Les points d'expérience cumulés par les étudiants dans le cadre du Labo des Entrepreneurs à l'issue du second semestre sont présentés par la Figure 26.

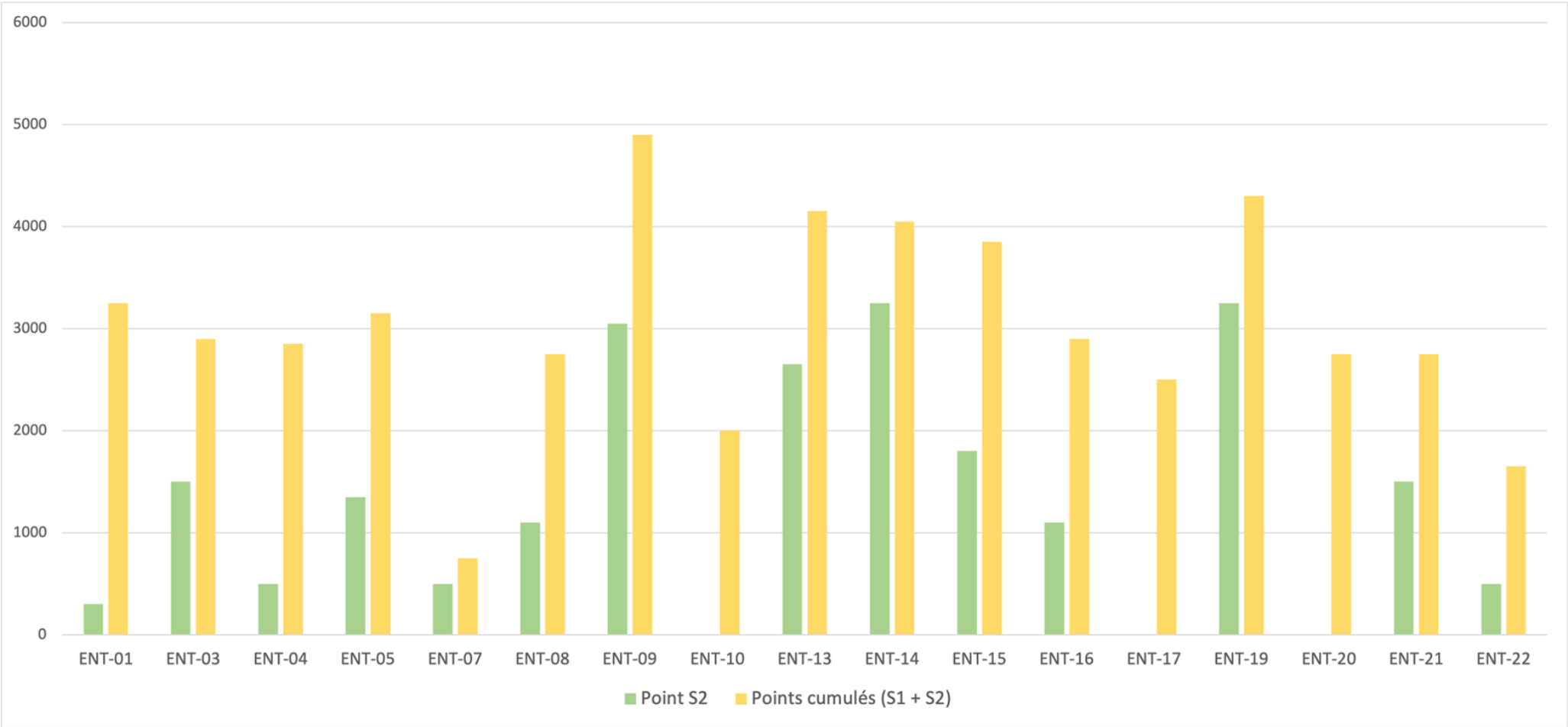


Figure 26 - Cumul des points d'expérience du Labo des Entrepreneurs à l'issue du second semestre

Annexe 21 Présentation des challenges du Labo des Entrepreneurs réalisés par les étudiants (troisième phase d'AS, 2022-2023)

La liste des challenges réalisés par l'ensemble des étudiants sur l'année universitaire est présentée par le Tableau 58.

Nom du challenge	Descriptif	Pts. d'exp.	Sabliers	Étudiants
Affirmer son expertise	Avec l'aide d'autres entrepreneurs du diplôme, sélectionnez une thématique entrepreneuriale, et réalisez un atelier (entre 1h et 2h) à ce sujet.	200	5	ENT-16 ENT-17 ENT-20 ENT-22
Aller à l'encontre d'un entrepreneur	Allez à l'encontre d'un entrepreneur pour bénéficier de feedbacks concernant votre projet. Partagez aux autres entrepreneurs, sous la forme d'une présentation orale et écrite, les conseils reçus.	200	4	ENT-13
Amorcer sa politique de communication	Après avoir défini une politique de communication en adéquation avec votre marketing mix, déployez-la en affirmant votre présence sur les réseaux sociaux.	100	2	ENT-09 ENT-21 ENT-15 ENT-20 ENT-19 ENT-01 ENT-03
Comprendre le processus de réalisation du crowdfunding	Identifiez un entrepreneur ayant eu recours au crowdfunding, et invitez-le à partager son expérience à ce sujet au sein du diplôme. Rédigez un compte-rendu reprenant les principales informations transmises.	250	5	ENT-13
Confronter son approche financière	Allez à l'encontre d'un expert-comptable pour bénéficier de feedbacks concernant votre projet. Partagez aux autres entrepreneurs, sous la forme d'une présentation orale et écrite, les conseils reçus.	200	5	ENT-01 ENT-19
Confronter son approche marketing	Allez à l'encontre d'un expert en marketing pour bénéficier de feedbacks concernant votre projet. Partagez aux autres entrepreneurs, sous la forme d'une présentation orale et écrite, les conseils reçus.	200	5	ENT-09 ENT-01 ENT-27
Connaître ses concurrents pour définir son positionnement	Identifiez vos concurrents, et dressez un bilan de leurs forces et faiblesses. Définissez par la suite votre avantage concurrentiel en vous positionnant par rapport à eux. À l'écrit et à l'oral, présentez l'outil mobilisé et la démarche suivie, et formulez des recommandations aux autres entrepreneurs.	50	1	ENT-18 ENT-01 ENT-11
Connaître son client, c'est anticiper ses décisions futures	Identifiez les principales caractéristiques sociodémographiques de votre client type, et dressez son profil. À l'écrit et à l'oral, présentez l'outil mobilisé et la démarche suivie, et formulez des recommandations aux autres entrepreneurs.	50	1	ENT-01 ENT-22
Définir son modèle juridique	Allez à l'encontre d'un expert des questions juridiques et légales, et renseignez-vous sur le statut juridique le plus en phase avec votre projet entrepreneurial. Partagez aux autres entrepreneurs, sous la forme d'une présentation orale et écrite, les conseils reçus.	200	4	ENT-03 ENT-09 ENT-06
Définir une projection financière	Identifiez un logiciel de prévisionnel financier. Mobilisez-le pour vous projeter à trois ans.	150	2	ENT-04 ENT-09
Déployer un sondage	Déployez votre sondage quantitatif, et obtenez au moins 200 réponses. Traitez et présentez vos résultats (à l'écrit et à l'oral) en soulignant notamment leurs influences sur votre marketing mix.	200	4	ENT-12 ENT-21 ENT-15
Détecter les bonnes pratiques d'utilisation d'un réseau social	Sélectionnez un réseau social sur lequel vous communiquez ou allez communiquer concernant votre projet. D'après vos recherches et expériences, identifiez les bonnes pratiques pour publier sur ce réseau, et présentez-les aux autres entrepreneurs.	150	3	ENT-12 ENT-17 ENT-22 ENT-16

Développer ses supports de communication	Après avoir défini une politique de communication en adéquation avec votre marketing mix, construisez plusieurs supports de communication (carte de visite, site internet, brochure, ...).	250	4	ENT-12 ENT-21 ENT-15 ENT-16 ENT-05 ENT-13 ENT-03 ENT-22 ENT-19
Devenez un moteur du groupe	Devenez Moteur du groupe (20 publications) sur le site du DU Jeune Entrepreneur. La pertinence des publications rentre en jeu...	200	4	ENT-09 ENT-14
Devenez un super contributeur	Devenez Super Contributeur (5 publications) sur le site du DU Jeune Entrepreneur. La pertinence des publications rentre en jeu...	100	2	ENT-19 ENT-05
Élargir la communauté du diplôme	Invitez des étudiants entrepreneurs de l'écosystème (en dehors du diplôme) à partager leurs expériences lors des prochains Événements de Communauté.	350	4	ENT-18
Engager une phase de concertation avec ses prospects	Rassemblez un groupe de prospects (environ 5 à 10 personnes), et engagez une phase de concertation à propos de votre offre (focus group).	200	4	ENT-11 ENT-04
Entreprendre c'est faire des liens entre les différentes dimensions du projet	Identifiez le principal outil permettant de synthétiser un projet entrepreneurial sous la forme d'un tableau, et mettez-le en application. Présentez-le à l'écrit et à l'oral, et formulez des recommandations aux autres entrepreneurs.	50	1	ENT-16 ENT-23 ENT-03 ENT-14
Explorer le monde entrepreneurial	Associez-vous à d'autres entrepreneurs du diplôme afin d'explorer une thématique entrepreneuriale de votre choix. Transcrivez vos apprentissages par écrit, et présentez-les à l'oral. Tous les entrepreneurs du groupe gagnent les points d'expérience en jeu.	200	4	ENT-05
Imaginer et déployer une première version de son offre	Créez un produit minimum viable (PMV). Expliquez votre démarche à l'oral et à l'écrit, et formulez des recommandations aux autres entrepreneurs.	150	3	ENT-20 ENT-05 ENT-08 ENT-12
L'animateur	Organisez le prochain moment de convivialité du diplôme (apéro, repas, ...).	100	2	ENT-01 ENT-21 ENT-15 ENT-12 ENT-08
L'avocat du diable	Construisez un argumentaire visant à mettre en avant les limites que vous identifiez à l'égard d'un projet porté par l'un des entrepreneurs du diplôme. Présentez ces limites lors d'une séance.	100	2	ENT-04 ENT-05
La parole est à vous	Identifiez une technique de pitch projet. Mettez-là en place pour présenter votre offre aux autres entrepreneurs, et formulant des recommandations (écrites, suivies d'une présentation orale) pour qu'ils puissent s'approprier votre méthode.	100	2	ENT-13 ENT-04
La planification comme outil d'anticipation	Identifiez un outil de gestion de projet, et mobilisez-le pour planifier votre activité sur les 6 prochains mois.	50	1	ENT-15 ENT-02 ENT-19 ENT-11 ENT-16
Le collaborateur	Venez en aide à l'un des entrepreneurs du diplôme. Aidez-le à réaliser l'un de ses challenges.	100	2	ENT-12 ENT-21 ENT-10 ENT-01 ENT-23 ENT-16

				ENT-05 ENT-03
Le consultant	Formulez une recommandation stratégique à l'un des entrepreneurs, en lui proposant un plan d'action précis pour la mettre en application.	150	3	ENT-09 ENT-21 ENT-19 ENT-15
Le coordinateur	Assurez-vous que l'ensemble des entrepreneurs disposent des ressources nécessaires pour réaliser leurs challenges. Au besoin, venez-leur en aide.	50	1	ENT-19 ENT-14
Le design thinking comme méthode de créativité en entrepreneuriat	Réalisez un écrit et un atelier sur la thématique suivante : « Le design thinking comme méthode de créativité en entrepreneuriat » en mettant en lien les éléments présentés avec les projets des entrepreneurs du diplôme. Faites-vous aider par l'animateur au besoin.	200	4	ENT-13 ENT-14 ENT-22
Le gestionnaire des ressources humaines	Sollicitez les entrepreneurs du diplôme afin de lister leurs compétences respectives, et éditez un document accessible à tous sur le sujet.	100	2	ENT-19 ENT-18 ENT-08 ENT-11 ENT-05 ENT-03
Les stratégies de co-construction positionnent le client en leur cœur	Identifiez la méthode d'étude de marché la plus appropriée à votre projet, et mettez-la en place. À l'écrit et à l'oral, présentez l'outil mobilisé et la démarche suivie, et formulez des recommandations aux autres entrepreneurs.	150	3	ENT-15 ENT-10 ENT-21 ENT-04
Mobiliser son cercle proche	Après avoir défini un produit minimum viable, testez-le auprès de vos connaissances proches. Partagez, à l'oral et à l'écrit, votre expérience avec les autres entrepreneurs.	200	4	ENT-09 ENT-04 ENT-06 ENT-07 ENT-22 ENT-20
Organiser un concours de pitch	Organisez un événement public dans lequel vous réaliserez, avec l'ensemble des entrepreneurs du diplôme, un concours de pitch.	400	4	ENT-14 ENT-13
Parfaire la dimension analytique de son business plan	Rédigez et présentez la dimension analytique de business plan (dossier écrit) aux autres entrepreneurs, et définissez, grâce à leurs remarques, des perspectives d'amélioration.	200	4	ENT-04 ENT-09
Participer à la création d'un répertoire partagé	Rédigez un article à publier sur le site du DU Jeune Entrepreneur, en décrivant l'un de vos apprentissages.	200	4	ENT-13 ENT-06 ENT-04 ENT-07 ENT-11 ENT-21 ENT-15 ENT-05 ENT-04
Partir à l'assaut de son marché	Après avoir défini un argumentaire de vente, contactez 10 prospects.	200	3	ENT-19 ENT-04 ENT-13 ENT-21 ENT-15 ENT-23 ENT-01

				ENT-05 ENT-03
Préparer ses entretiens	Construisez une grille d'entretien semi-directive pour interroger vos prospects vis-à-vis de votre offre. Exprimez la manière dont vous avez procédé ainsi que les résultats de vos entretiens à l'écrit et à l'oral.	100	2	ENT-21 ENT-04
Préparer un sondage	Construisez un sondage quantitatif pour vérifier les dimensions analytiques de votre business plan.	100	2	ENT-09 ENT-21 ENT-15 ENT-05 ENT-03
Provoquer des sessions de partage de connaissances	Mettez en place une séance de co-dev avec les autres entrepreneurs du diplôme en dehors des Training Session. Vous pourrez y traiter l'une de vos problématiques, ou celle(s) des autres participants. Faites une restitution écrite et orale de la séance.	250	2	ENT-20 ENT-17
Raisonnement en perte acceptable	Faites des prévisions concernant votre projet, sur la base d'une hypothèse positive (dans la meilleure des situations, comment votre projet va-t-il se développer ?) et d'une hypothèse négative (dans la pire des situations, comment votre projet va-t-il se développer ?).	50	1	ENT-18 ENT-04 ENT-06 ENT-13
S'informer et se représenter	Participez à un événement (salon, webinar, ...) en lien avec votre projet entrepreneurial.	150	4	ENT-07 ENT-10 ENT-03 ENT-19 ENT-12 ENT-04 ENT-23
S'informer sur les structures locales d'accompagnement à l'entrepreneuriat	Identifiez les structures locales d'accompagnement à l'entrepreneuriat. Classez-les en différentes catégories en les définissant précisément (incubateur, accélérateur, pépinière, ...), et présentez-les aux autres entrepreneurs.	100	2	ENT-18 ENT-04 ENT-03 ENT-13 ENT-23 ENT-14 ENT-02
Se faire accompagner par un mentor	Identifiez un expert en entrepreneuriat de l'écosystème, qui sera votre mentor dans le développement de votre projet.	500	4	ENT-10 ENT-03 ENT-12
Se mettre en avant	Identifiez une méthode pour réaliser un dossier presse, et mettez-la en application pour votre projet.	200	3	ENT-15 ENT-20 ENT-05 ENT-14 ENT-03 ENT-19
Se projeter dans des récits d'entrepreneurs	Identifiez 5 entrepreneurs, et interrogez-les sur leurs pratiques entrepreneuriales. Faites une synthèse des propos recueillis, et partagez à l'oral et à l'écrit votre expérience aux autres entrepreneurs du diplôme.	250	4	ENT-09 ENT-14 ENT-12 ENT-16
Transcrire l'une de ses actions entrepreneuriales	Sélectionnez une action entrepreneuriale que vous avez portée, et présentez-la sous la forme d'un écrit. Revenez sur son historique, en mettant en lien votre démarche avec des outils entrepreneuriaux.	150	2	ENT-16 ENT-11 ENT-05 ENT-19

Un besoin de financement ?	Portez votre projet lors d'un événement ou d'un concours entrepreneurial (start-up weekend, salon, appel à projets ...).	200	4	ENT-08 ENT-07
Un environnement bien connu, c'est l'assurance d'une stratégie bien ficelée	Identifiez les principaux outils qui permettent d'appréhender le macroenvironnement d'un projet entrepreneurial, et mettez-les en application. À l'écrit et à l'oral, présentez ces outils, et formulez des recommandations aux autres entrepreneurs.	100	1	ENT-10 ENT-14
Un plan de communication en construction	Conformément à votre marketing mix, définissez une politique de communication sur les 6 prochains mois.	100	2	ENT-15 ENT-21 ENT-05 ENT-06 ENT-13 ENT-17 ENT-19 ENT-01
Un tiens vaut mieux que deux tu l'auras	Éditez un document afin de mettre en lumière les ressources que vous détenez, en vous aidant des deux questions suivantes : Qu'est-ce que je connais (mes connaissances, mes compétences, ...) ? Qui est-ce que je connais (les personnes de mon réseau, les ressources que je détiens, ...) ?	50	1	ENT-18 ENT-04 ENT-15 ENT-11 ENT-02
Une mission, différents moyens d'y parvenir	Définissez la mission, la vision et les valeurs de votre projet. Identifiez différents moyens (projets entrepreneuriaux) permettant de tendre vers la mission retenue.	50	1	ENT-04 ENT-05 ENT-18
Une offre conçue à la croisée de 4 dimensions	Développez le marketing mix de votre offre. À l'écrit et à l'oral, présentez l'outil mobilisé et la démarche suivie, et formulez des recommandations aux autres entrepreneurs.	100	1	ENT-04 ENT-08 ENT-17 ENT-21 ENT-15
Vendre c'est donner envie	Identifiez une méthode de préparation d'un argumentaire de vente, et mettez-la en application. À l'écrit et à l'oral, présentez l'outil mobilisé et la démarche suivie, et formulez des recommandations aux autres entrepreneurs.	100	2	ENT-14 ENT-21 ENT-04 ENT-13 ENT-12 ENT-20 ENT-05 ENT-15 ENT-28
Vie ma vie d'entrepreneur	Passez une journée avec un entrepreneur de l'écosystème pour vous imprégner de son approche. Partagez aux autres entrepreneurs votre expérience, à l'oral et à l'écrit.	500	4	ENT-04 ENT-14 ENT-08 ENT-12 ENT-11 ENT-05

Tableau 58 - Liste des challenges réalisés par les étudiants durant l'année universitaire

Annexe 22 Exemples de contributions écrites déposées sur le site internet de la formation (troisième phase d'AS, 2022-2023)

Le site internet rassemble 162 comptes-rendus de challenges réalisés²⁰⁸ et enregistre 712 connexions sur l'année universitaire. Les contributions écrites sont de trois natures principales, avec une part homogène dans le volume total de contributions.

Premièrement, les contributions écrites proposent des présentations d'outils et de concepts clés du processus entrepreneurial (Figure 27). Ces contributions témoignent d'une exploration de l'étudiant à propos d'une thématique spécifique (étude de marché, marketing mix), l'ayant amené à identifier et sélectionner plusieurs outils qui lui semblent importants dans sa démarche de création d'entreprise. Ce processus d'identification et de sélection d'outils ne débouche pas nécessairement sur une mise en application de ces derniers dans le cadre du projet porté par l'étudiant. Les contributions écrites proviennent en premier lieu du Labo des Entrepreneurs (notamment dans le cadre des cartes analytiques).

En second lieu, les contributions écrites présentent une mise en action de l'étudiant (Figure 28). Celle-ci peut faire référence à l'application d'un outil ou concept spécifique (PESTEL, business model canvas, ...) ou à la participation à un événement particulier de l'entrepreneur (participation à un événement, rencontre avec un entrepreneur, ...). Ce type de contribution écrite est principalement appuyée par les challenges proposés par le Labo des Entrepreneurs.

²⁰⁸ Seuls certains challenges du Labo des Entrepreneurs nécessitent de la part des étudiants une contribution écrite.

- **Contribution écrite présentant une notion clé du processus entrepreneurial**

Une offre conçue à la croisée de quatre dimensions

Challenge : développez le marketing de votre offre. A l'écrit et à l'oral, présentez l'outil mobilisé et la démarche suivie, et formulez des recommandations aux autres entrepreneurs.

1

Qu'est-ce que le marketing mix ?

• La politique produit

- Que propose-t-on ?
- A quelles attentes est-il susceptible de répondre ?
- Quels seront les bénéfices ressentis par celui ou celle qui achètera le produit ?

C'est dans cette partie qu'on définit :

- Les propriétés fonctionnelles et esthétiques
- La qualité proposée
- Sa conception
- Son évolution en fonction des besoins du marché

3

Qu'est-ce que le marketing mix ?

Le marketing mix permet de définir la stratégie de commercialisation de l'offre, ainsi que les actions marketing à réaliser.

Il s'articule autour des « 4P » du marketing :

- Produit (Product)
 - Prix (Price)
 - Communication (Promotion)
 - La distribution (Place)
 - Les personnes (People)
 - Les processus (Process)
 - L'environnement physique (Physical Evidence)
- Plus récemment, les « 7P »

Avant de commercialiser son offre, il est nécessaire de définir les 4 dimensions énoncées, afin qu'elles soient cohérentes les unes avec les autres

2

Qu'est-ce que le marketing mix ?

• La politique produit pour mes produits sans gluten

- Que propose-t-on ?

Des produits sans gluten composés de superaliments

- A quelles attentes est-il susceptible de répondre ?

Apporter aux personnes qui ne consomment pas de gluten des produits sains, gourmands et qui leur font du bien

- Quels seront les bénéfices ressentis par celui ou celle qui achètera le produit ?

Bien être digestif d'une part, mais également le soulagement de trouver des produits qui répondent réellement aux besoins d'une alimentation exigeante

4

Qu'est-ce que le marketing mix ?

• La politique prix

Enjeux : définir les bon prix pour le bien (B) ou le service (S) proposé. 3 éléments clés sont à prendre en compte :

- Savoir combien les acheteurs sont prêts à payer pour le B ou S (études qualitatives et/ou quantitatives)
- Considérer les marges de profits et les coûts associés à la production et à la commercialisation
- Considérer le prix pratiqué par les concurrents pour pouvoir se positionner

Elle prend également en compte les actions de promotion produit proposées (s'il y en a).

Lien avec la dimension produit : un produit de qualité supérieur à la concurrence peut être vendu plus cher.

5

Qu'est-ce que le marketing mix ?

• La politique communication

La communication est primordiale pour atteindre une commercialisation à la hauteur de nos objectifs. Pour cela, 2 actions majeures doivent être mises en place :

- Faire valoir les qualités du B ou S proposé auprès de la cible
- Transformer les cibles en clients en mettant en œuvre des actions adaptées

Exemples : mettre en place des actions de promotion, des programmes de fidélisation, etc.

7

Qu'est-ce que le marketing mix ?

• La politique prix pour mes produits sans gluten

Enjeux : définir les bon prix pour le bien (B) ou le service (S) proposé. 3 éléments clés sont à prendre en compte :

- Savoir combien les acheteurs sont prêts à payer pour le B ou S (études qualitatives et/ou quantitatives)

Réponse à la suite de mon étude qualitative

- Considérer les marges de profits et les coûts associés à la production et à la commercialisation

A définir le moment venu

- Considérer le prix pratiqué par les concurrents pour pouvoir se positionner

Grâce au benchmark (= analyse de la concurrence)

6

Qu'est-ce que le marketing mix ?

• La politique communication

La communication est primordiale pour atteindre une commercialisation à la hauteur de nos objectifs. Pour cela, 2 actions majeures doivent être mises en place :

- Faire valoir les qualités du B ou S proposé auprès de la cible

Réseaux sociaux + autres plateformes ou actions en fonction des retours de mon étude qualitative

- Transformer les cibles en clients en mettant en œuvre des actions adaptées

A définir le moment venu

8

Qu'est-ce que le marketing mix ?

• La politique de distribution

La politique de distribution réside dans les possibilités offertes aux clients d'accéder au B ou S proposé. Il est donc primordial de s'intéresser à leurs habitudes de consommation afin de leur faciliter l'accès au B ou S.

3 questions principales :

- Où est-ce que votre cible pourra trouver et acheter votre offre ?
- Comment peut-elle se faire livrer ?
- Quels canaux utilise la concurrence ?

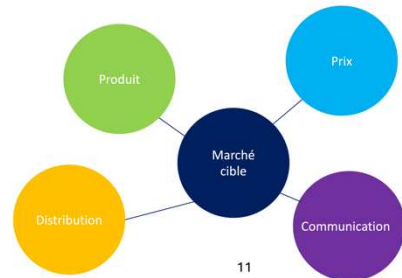
Il est essentiel de d'implanter votre offre dans des commerces ou sur des plateformes adaptées, qui correspondent aux habitudes de votre cible (études quantitatives et qualitatives).

9

Qu'est-ce que le marketing mix ?

Ainsi, le produit, le prix, la communication et la distribution constituent les quatre piliers du mix marketing.

Récemment, 3 autres politiques ont été ajoutées qui sont les personnes, le processus et l'environnement physique.



11

Qu'est-ce que le marketing mix ?

• La politique de distribution

- Où est-ce que votre cible pourra trouver et acheter votre offre ?

En fonction des résultats de mon étude qualitative

- Comment peut-elle se faire livrer ?

A définir le moment venu

- Quels canaux utilise la concurrence ?

Grâce au benchmark (analyse de la concurrence)

10

Qu'est-ce que le marketing mix ?

• Les personnes

Les membres d'une organisation sont les premiers ambassadeurs du B ou du S pour lequel ils travaillent.

A travers le management, le renforcement de la culture d'entreprise ou encore le développement d'un service orienté client, il est possible d'améliorer l'expérience vécue par chacun d'entre eux et des collaborateurs.

Au-delà du fait d'adhérer au produit proposé, les clients adhéreront également à la culture déployée autour des B ou des S et devenir à leur tour les ambassadeurs de la marque.

Exemple : **respire**



12

Qu'est-ce que le marketing mix ?

• Les processus

Ce pilier vise à définir et à améliorer la manière de produire et de livrer le B ou le S au client.

Ces aspects permettent également aux entreprises de se démarquer de la concurrence.:

- Plus d'efficacité
- Plus de qualité
- Réduction des coûts
- Proposition d'une expérience optimale aux utilisateurs

Exemple : livraison Hipli



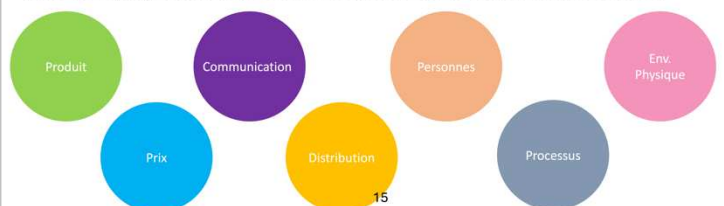
13

Conclusion

L'ensemble de ces dimensions sont **interdépendantes**. Les décisions prises dans un des piliers joueront sur les autres et sur l'ensemble du marketing mix.

Il est donc primordial de **prendre chaque éléments en considération** et de les **articuler** de la meilleure manière possible.

Pour cela, une **analyse de la concurrence** ou encore la réalisation d'**entretiens qualitatifs et quantitatifs** sont primordiales. De plus, il est essentiel d'avoir une **vision globale** de son offre et de **connaître ses objectifs**.



15

Qu'est-ce que le marketing mix ?

• L'environnement physique

On parle ici de l'image de marque, des présentoirs des produits, le packaging, le design du site internet, etc.

Ces éléments qui soutiennent l'interaction avec la clientèle constituent un enjeu de taille dans la commercialisation d'un B ou d'un S.

14

Figure 27 - Exemple d'une contribution écrite présentant une notion clé du processus entrepreneurial

- **Contribution écrite présentant une mise en action d'un étudiant**

Challenge : « Vis ma vie d'entrepreneur »

Je me suis rendu le jeudi 10 novembre, au domicile de [REDACTED], passionné de football ayant acquis le statut d'étudiant-entrepreneur en créant sa propre application WEB, durant toute une matinée. Son alternant, étudiant en design et s'occupant de toute la charte graphique de la marque, nous a également rejoint pour que je puisse en apprendre davantage.

Un premier échange a eu lieu, après de brèves présentations, autour de nos centres d'intérêts. Le feeling est directement passé ce qui nous a permis de parler de manière totalement libre, sans jugement et avec le maximum de bienveillance et de transparence. Je n'ai pas tardé à présenter mon projet, expliquer ma raison d'être et de pourquoi ce projet me tient tant à cœur. Un retour positif et encourageant me parvient de sa part tout en écartant pas le fait que c'est un projet colossal, plus que le sien, et qu'il va falloir faire des choix très importants dans les mois à venir, principalement d'un point de vue financier.

J'ai ainsi pu rebondir sur un sujet qui m'intéresse énormément, de par la complexité à l'établir dans mon projet, le modèle économique. Il me fait comprendre que c'est un point hyper important lors du développement d'une application et que si ton modèle économique n'est pas viable, tu te casseras la gueule à coup sûr. Il lui a donc fallu plusieurs mois pour trouver un modèle économique correct qu'il qualifie tout de même de bancal. Il n'est pas contre de la publicité sur son application même s'il s'y opposé au début, propose un abonnement premium de 2€/mois et favorise le B to B et la revente de données statistiques pour améliorer l'expérience dans les stades de football. Il m'a par ailleurs donné quelques conseils au sujet de mon modèle économique et de comment je pouvais faire pour éviter la publicité sur mon application qui me coûterait très cher en termes d'expérience utilisateur.

La discussion s'est ensuite tournée autour du développement d'une application WEB, comment faire et surtout qui contacter. Il m'explique qu'il a tout bonnement recherché sur Google des agences de développement d'applications sur Strasbourg et qu'il les a filtrés selon le design de leur site Internet. Il en a retenu deux et a tout de suite accroché avec une agence en particulier. Seul bémol, un intermédiaire était mis en place entre [REDACTED] et le développeur, car celui-ci n'était pas du tout sociable et refusait donc tout échange avec son client. De plus, en pleine période de pandémie mondiale, les retards de paiement s'enchaînent pour le développeur qui a donc pris énormément de temps à développer son application, presque une année complète au total. Gros coup dur pour [REDACTED], qui a donc dû faire preuve d'adaptabilité face à cette situation dont il n'était pas responsable, mais ne pouvait rien faire. Il retarde donc l'ensemble de ses campagnes publicitaires et tente des coups de poker à plusieurs reprises. Enfin, il clôture ce sujet sur les prix potentiels du développement d'une application. À savoir qu'il faut compter environ 30 000€ pour le développement d'une application WEB (téléchargeable depuis un site Internet), 60 000€ pour une application hébergée sur l'App store et 60 000€ également sur le Play store (comme ce ne sont pas les mêmes codes). Un budget donc conséquent qui invite à réfléchir deux fois avant de vouloir créer son application !

Son alternant nous a rejoint à partir de ce moment-là et les discussions ont porté sur des sujets divers et peu professionnels ce qui prouve donc qu'il faut quand même garder une certaine forme de convivialité même au travail pour assurer une bonne efficacité derrière et une bonne atmosphère dans l'entreprise. Il m'a tout de même indiqué qu'il était préférable de réaliser la maquette de son application sur PowerPoint ou encore Figma pour mettre sous support notre idée, avoir une idée un peu plus précise et pouvoir plus facilement l'expliquer à des professionnels. Par la suite, il était temps pour moi de partir après avoir remercié et salué ces deux professionnels inspirants. Une expérience qui m'a permis d'en apprendre davantage sur l'entrepreneuriat de manière générale, mais également dans mon écosystème. Cela m'a permis également d'élargir mon réseau et de pouvoir compter sur deux personnes supplémentaires en cas de difficultés. Une expérience donc que je recommande à tout le monde de faire !

Figure 28 - Exemple d'une contribution écrite présentant une mise en action d'un étudiant

Annexe 23 Proposition de rôles d'animation formulée à l'attention des étudiants (troisième phase d'AS, 2022-2023)

Lors du second semestre, nous proposons aux étudiants d'assurer différents rôles d'animation au sein de la promotion. Ces propositions (Figure 29) se font compte tenu des évolutions des projets portés et de la dynamique collaborative présente au sein de la promotion.

**Votre rôle au sein du DU**27 Janvier 2023 10:29

Expéditeur : LAMBERT Quentin, EM STRASBOURG

À: [REDACTED]

Bonjour à tous les deux,

Je vous propose que l'on réfléchisse à vos rôles au sein du DU compte tenu du fait que vos projets soient pour le moment mis en pause. J'aimerais vous proposer d'être pilotes sur une partie des projets de la formation. J'ai deux idées sur lesquelles je souhaiterais échanger avec vous :

- être pilote sur la rédaction du Guide pratique des entrepreneurs

L'idée est que vous puissiez aider les étudiants dans la rédaction du guide, ce qui passe notamment par un suivi des challenges en cours et réalisés par les autres étudiants. Ces challenges étant à la base de la rédaction du guide, il faudrait veiller à ce que chacun soit engagé dedans, et dépose les comptes rendus sur le site. Il y a également une forme de contrôle vis-à-vis des informations partagées. Ça passe aussi par une gestion globale de la promo pour qu'une dynamique puisse opérer vis-à-vis de la rédaction du guide, en dehors et pendant les créneaux prévus à cet effet (comment organiser le collectif, qui fait quoi, comment rédiger le guide, ...).

- être pilote sur l'organisation d'un séminaire

L'idée est que l'on puisse faire un séminaire pour qu'on bosse sur vos projets, par exemple sur un weekend ou à minima une journée complète. En termes de période, en février ou mars ça pourrait être bien. C'est une demande qui est remontée plusieurs fois lors des entretiens que j'ai menés, notamment pour que vous puissiez vous connaître un peu mieux.

Il n'y a bien sûr rien d'obligatoire dans ces deux propositions. Elles permettent que vous puissiez garder un rôle actif dans la formation, en se substituant à la réalisation des challenges. En gros, il ne faut pas que ça vous prenne plus de temps que si vous deviez réaliser des challenges dans le cadre du développement de vos projets. Dites moi ce que vous en pensez, et si vous avez d'autres idées. On peut faire un Zoom également pour en discuter.

A votre écoute,

Quentin LAMBERT
Responsable pédagogique - Diplôme Universitaire Jeune Entrepreneur
Doctorant en Entrepreneuriat - École Doctorale Augustin Cournot, Laboratoire HuManiS
quentin.lambert2@em-strasbourg.eu / 03 68 85 82 63

EM Strasbourg Business School
61, avenue de la Forêt-Noire
67 085 STRASBOURG CEDEX
FRANCE

Figure 29 - Proposition de rôles d'animation formulée par mail à l'attention des étudiants

Annexe 24 Extrait du Guide Pratique des Étudiants Entrepreneurs (troisième phase d’AS, 2022-2023)

Conformément à la hausse du degré d’engagement entrepreneurial et du développement d’une identité entrepreneuriale individuelle et collective, nous cherchons à identifier de nouvelles opportunités de collaboration. L’intention est de renforcer les situations de collaborations entre les porteurs de projet. Dans cette perspective, nous les orientons vers la rédaction du *Guide Pratique des Étudiants Entrepreneurs*. Il s’agit d’un recueil de bonnes pratiques entrepreneuriales construites en premier lieu sur la base de réifications faites dans le cadre du *Labo des Entrepreneurs*. Ce guide est structuré autour de 3 chapitres et 20 parties (Tableau 59), définis par les étudiants d’une manière autonome.

Chapitres	Parties
Chapitre 1 : Planifier et structurer	- Les grandes étapes du processus de création d'entreprise - Définir le macro-environnement de son projet entrepreneurial : PESTEL & PORTER - Réaliser une étude de marché quantitative - Réaliser une étude de marché qualitative - Définir et appréhender ses concurrents - Définir une segmentation, un ciblage et un cœur de cible - Définir son différenciateur - Définir son positionnement - Définir son marketing mix - Définir son modèle économique - Créer un Business Model Canvas
Chapitre 2 : Déployer et communiquer	- Les bases du processus de création et de déploiement d'un produit (conception, fabrication, logistique, ...) - Définir et déployer son prototype ou produit minimum viable - Créer et déployer une politique de communication pertinente - Les différents réseaux sociaux, leur fonctionnement, leurs avantages et inconvénients - Les bases du <i>SEO/SEA</i>
Chapitre 3 : Approches juridiques et légales	- Les principales démarches juridiques liées à la création d'entreprise - Les principaux statuts juridiques - Les contrats de vente et les conditions générales d'utilisation - Devis, bon de commande et facture

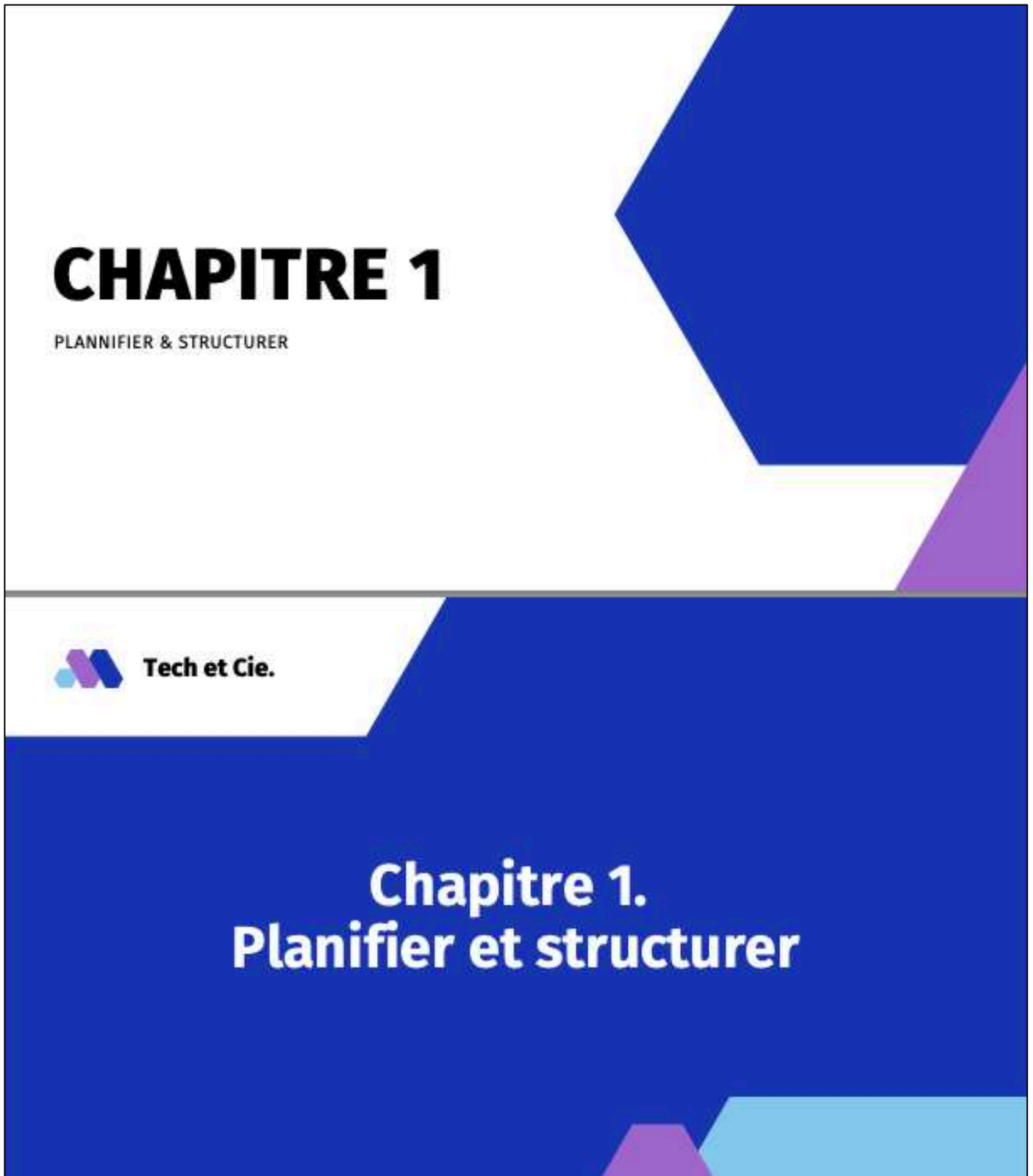
Tableau 59 - Chapitres et parties structurant le Guide Pratique des Étudiants Entrepreneurs

Nous proposons aux étudiants d’appréhender les 20 parties du livre blanc au travers de 4 axes de réflexion :

- Ce qu’internet en dit (les informations disponibles en accès libre permettant de proposer des éléments de réponse quant à la thématique traitée par la partie)
- Ce que les experts en disent (les retours des experts interrogés par les étudiants, notamment par le biais du jeu de cartes, à propos de la thématique traitée par la partie)
- Ce que les expériences des étudiants en disent (adresser la thématique traitée par la partie par le biais des expériences individuelles des étudiants)

- Les bonnes pratiques (identification de bonnes pratiques liées à la thématique traitée en croisant les expériences individuelles des étudiants)

La version définitive du guide comporte 124 pages. Un extrait du guide est proposé en Figure 30 :





1.a. Les grandes étapes du processus de création d'entreprise

Internet en dit quoi ?

ÉTAPE n°1 : DÉFINIR VOTRE IDÉE D'ENTREPRISE

Tout d'abord, vous devez avoir une idée claire de l'entreprise que vous souhaitez créer, son modèle économique et les produits ou services que vous souhaitez offrir.

ÉTAPE n°2 : FAIRE UNE ÉTUDE DE MARCHÉ

Vous devez effectuer une étude de marché pour déterminer si votre idée est viable, quelles sont les tendances actuelles du marché, qui sont vos concurrents et comment vous pouvez vous différencier.

ÉTAPE n°3 : RÉDIGER UN BUSINESS PLAN

Un business plan est un document qui décrit en détail votre entreprise, son modèle économique, ses objectifs financiers, ses stratégies de marketing et de vente, etc. Il est important de rédiger un business plan solide pour convaincre les investisseurs et les partenaires potentiels.

ÉTAPE n°4 : CHOISIR LA FORME JURIDIQUE DE L'ENTREPRISE

Vous devez choisir la forme juridique de votre entreprise, par exemple une société à responsabilité limitée (SARL), une entreprise individuelle (EI), une société anonyme (SA), etc.

ÉTAPE n°5 : TROUVER DES FINANCEMENTS

Vous devez trouver des financements pour lancer votre entreprise, que ce soit par des investisseurs, des banques ou des subventions publiques.

ÉTAPE n°6 : EFFECTUER LES FORMALITÉS D'IMMATRICULATION

Vous devez effectuer les formalités d'immatriculation de votre entreprise, en fonction de sa forme juridique, auprès des organismes compétents.

ÉTAPE n°7 : METTRE EN PLACE LES RESSOURCES NÉCESSAIRES

Vous devez mettre en place les ressources nécessaires pour lancer votre entreprise, comme des locaux, du matériel, des employés, etc.

ÉTAPE n°8 : METTRE EN PLACE LES RESSOURCES NÉCESSAIRES

Enfin, vous pouvez lancer votre entreprise et commencer à commercialiser vos produits ou services.

Votre expérience en dit quoi?

ÉTAPE n°1: CRÉATION DU PROJET

Soit on commence par l'identification du problème / besoin et ensuite on crée de A à Z le projet, soit on a l'idée et ensuite on recherche seulement on recherche le problème / besoin, puis on continue sur la réalisation concrète du projet.

ÉTAPE n°2: TEST DU MARCHÉ

Au dépendant du produit / service, le juridiquement rentre ou pas en compte. À cette étape, on parlera de micro-entreprise et/ou de coopérative.

ÉTAPE n°3: DÉVELOPPEMENT

À cette étape, on vient de valider l'adéquation du produit / service avec le marché et on va poursuivre le développement du projet avec la création d'une entreprise d'un point de vue juridique (SAS, SA...)

SOURCE : <https://www.economie.gouv.fr/entreprises/creation-entreprise-demarches-effectuent>

Les experts ils en disent quoi ?

- **Faouzi BOUAROUBOU**, créateur de la société de Maîtrise d'Oeuvre EGB : il ne faut surtout pas griller certaines étapes clés comme la préparation du Business Plan ou encore la partie financière avec le prévisionnel par exemple. En revanche, il faut rapidement passer à l'action même si certaines choses ne sont pas terminées "nous ne sommes jamais prêts à 100%". De manière générale, un business plan est en constante évolution et ce sont les OPPORTUNITÉS du moment qui vont nous faire avancer.
- **Cécile Katz**, créatrice d'un organisme de formation de bilan de compétence. Il faut commencer par faire un guide de création: de l'idée au projet. Puis analyser la concurrence. Faire une étude de marché. Ainsi adapter la stratégie (communication par exemple) de son entreprise pour répondre aux besoins du marché.

Intervenant Pépîte Étena

ÉTAPE n°1 : PHASE D'IDÉATION

Déterminer l'idée générale du projet, le besoin auquel il répond ainsi qu'une cible.

ÉTAPE n°2 : POC = "PROOF OF CONCEPT"

Valider le besoin auprès d'une cible (que ce soit celle visée au départ ou non), faire pour cela une étude qualitative.

ÉTAPE n°3 : PROTOTYPAGE

Valider le produit/service, la distribution et le modèle économique (&pricing). Pour cela, il faudra faire des analyses, continuer l'étude qualitative est primordial. En parallèle, il y a aura la réalisation de prototypes plus ou moins complets et réels qui devront être fait.

ÉTAPE n°4 : MVP = "MINIMUM VIABLE PRODUCT"

Construction du projet de manière fonctionnelle mais très simplifiée. Le but étant de pouvoir faire tester et ainsi vérifier l'adéquation avec le marché. En parallèle, un Business Plan / Prévisionnel devra être fait.

ÉTAPE n°5 : DÉVELOPPEMENT

Développer le projet et le faire grandir, une levée de fond peut être envisagée à cette étape.



GUIDE - DU JEUNE ENTREPRENEUR

1.b. le macro-environnement d'un projet entrepreneurial

Internet en dit quoi ?

PESTEL

L'analyse PESTEL, également appelée méthode ou modèle PESTEL, est un outil d'analyse stratégique qui permet d'identifier les facteurs externes (opportunités et menaces) qui peuvent avoir un impact positif ou négatif sur l'entreprise. Composée de 6 axes, elle fournit un point de vue global sur l'environnement de l'entreprise.

P	E	S	T	E	L
Politique	Économique	Social	Technologie	Environnement	Légal
- Stabilité gouvernementale - Corruption - Fiscalité - Liberté de la presse - Appropriation - Taillabilité - Protections des brevets - Participation des investisseurs - Marchés financiers - Monnaie - Stabilité des échanges - Importations / Exportations - Coûts de transport - Coût du travail - Coût du capital - Coût du crédit - Coût de la main-d'œuvre - Coût de la technologie	- Taux de croissance - Taux d'inflation - Taux de chômage - Taux de change - Coût de la main-d'œuvre - Coût de la technologie - Coût de la main-d'œuvre - Coût de la technologie - Coût de la main-d'œuvre - Coût de la technologie - Coût de la main-d'œuvre - Coût de la technologie - Coût de la main-d'œuvre - Coût de la technologie - Coût de la main-d'œuvre - Coût de la technologie - Coût de la main-d'œuvre - Coût de la technologie	- Taillabilité - Taillabilité / Importation - Importation / Exportation - Importation / Exportation - Importation / Exportation - Importation / Exportation - Importation / Exportation - Importation / Exportation - Importation / Exportation - Importation / Exportation - Importation / Exportation - Importation / Exportation - Importation / Exportation - Importation / Exportation - Importation / Exportation - Importation / Exportation - Importation / Exportation - Importation / Exportation	- Technologie - Technologie - Technologie - Technologie - Technologie - Technologie - Technologie - Technologie - Technologie - Technologie - Technologie - Technologie - Technologie - Technologie - Technologie - Technologie - Technologie - Technologie	- Environnement - Environnement - Environnement - Environnement - Environnement - Environnement - Environnement - Environnement - Environnement - Environnement - Environnement - Environnement - Environnement - Environnement - Environnement - Environnement - Environnement - Environnement	- Légal - Légal - Légal - Légal - Légal - Légal - Légal - Légal - Légal - Légal - Légal - Légal - Légal - Légal - Légal - Légal - Légal

SOURCES :
<https://www.lecoindesentrepreneurs.fr/analyse-pestel-definition-outil-et-composants/>
<https://www.leblogdudirigeant.com/analyse-pestel/>

Internet en dit quoi ?

PORTER

Le modèle des 5 forces de Porter est un outil qui permet d'analyser la concurrence sur un marché. L'analyse repose sur les 5 axes suivants : l'intensité de la concurrence, le pouvoir de négociation des clients, le pouvoir de négociation des fournisseurs, la menace des nouveaux entrants et la menace des produits de substitution.



SOURCE :
<https://www.lecoindesentrepreneurs.fr/5-forces-de-porter-analyse-concurrence/>
<https://formation-achats.fr/strategie-achats/les-5-forces-de-porter/>

Votre expérience en dit quoi?

PESTEL

Sur notre expérience personnelle, nous nous sommes tous basé sur les tableau PESTEL classique qu'on voit sur Internet. Et après, nous avons retenu, pour notre business plan seulement les tendances lourdes / signaux faibles pour notre projet entrepreneurial. À savoir, une tendances lourdes est une tendances qui se produit actuellement alors que les signaux faibles sont des tendances qui sont anticipé et qui pourrait arriver dans l'avenir.

Ce que nous en retenons, c'est qu'il ne faut pas tant se concentrer sur les différentes partie du PESTEL mais sur les informations qu'on va garder. Que ce soit dans la partie Politique ou Légal, l'importance est que les informations soient écrites.

De plus, il faut savoir qu'en fonction du produit / service, le PESTEL n'a pas le même degré d'importance. Par exemple, pour un projet textile innovant telle que GAMESENS, celui-ci est important surtout pour les points Légal et Écologique. Alors que pour un projet tel NICQELKROME, sur le secteur du nettoyage, qui est un marché mature, les bénéfices du PESTEL sont moindres.

Il ne faut pas non plus omettre que l'analyse prend en compte l'environnement externe à l'entreprise et non internes comme un SWOT par exemple.

PORTER

Ce qu'on en retient, c'est qu'en fonction du projet / du marché ciblée. Sur un marché générique comme le BTP, l'analyse serait utile, alors que pour un marché émergent / nouveau, il vaudrait mieux attendre un certain degré de maturité pour que cet outil soit utile.

Les experts en disent en dit quoi?

Thibaut Clermont, chaque facteur occupe une place plus ou moins importante selon la nature de l'activité de l'entreprise et les spécificités du projet. En pratique, il est important de se concentrer sur les facteurs qui exerce un impact significatif. Pour cela, un système de notation peut être mis en place. Il doit tenir compte d'un degré d'incertitude. On appelle les plus importants des variables pivots. Ce sont eux qui permettront de travailler sur des scénarios, et donc notamment de déterminer la stratégie de l'entreprise.

Benjamin Bernard, accompagne des entrepreneurs en gestion d'entreprise et comptabilité. Lorsque l'on fait une analyse PESTEL, on peut voir que les modes de consommation et les caractéristiques des ménages vont inciter les entreprises à adapter leur demande dans le marché ciblé par l'entreprise.

Steve Blank, Un entrepreneur et universitaire bien connu, Steve Blank, a mis en avant l'importance de la recherche sur le terrain pour valider l'hypothèse de marché avant de créer une entreprise. Il recommande de sortir du bureau et d'aller à la rencontre des clients potentiels pour comprendre leurs besoins et leurs préoccupations.

Figure 30 - Extrait du Guide Pratique des Étudiants Entrepreneurs

Annexe 25 Lancement de l'appel à projets (quatrième phase d'AS, 2023-2024)

L'appel à projets de la promotion 2023-2024 est ouvert du 4 au 30 septembre 2023. Au même titre que pour les précédentes phases d'AS, il est mené conjointement avec l'incubateur de l'École. Le processus de recrutement est reconduit (dossier de candidature et entretien individuel de motivation).

Sur la période, 43 candidatures sont réceptionnées : 11 pour le DU JE, 13 pour l'incubateur et 19 sans choix définitif entre les deux parcours. Nous effectuons des entretiens individuels avec l'ensemble des candidats éligibles²⁰⁹ au DU JE, qu'importe leur positionnement initial (DU JE, incubateur, sans choix). Ainsi, 30 entretiens individuels sont réalisés sur la période avec les porteurs de projet présentés dans le Tableau 60. À la suite de ces derniers, la ventilation définitive des candidatures est la suivante : 18 pour le DU JE et 23 pour l'incubateur. Sur les 18 candidatures, 12 entrepreneurs sont retenus pour intégrer la promotion 2023-2024. Leurs caractéristiques sont présentées dans le Tableau 32 (p.206).

²⁰⁹ Certains candidats (4 sur cette quatrième phase d'AS) sont alumni de l'EM Strasbourg. A ce titre, seul le parcours d'incubation peut leur être proposé.

Projet		Entrepreneur		
Domaine du projet	Degré de dév. du projet	Niveau d'étude	Âge	Programme d'étude
Plateforme de mise en relation d'artistes pour production musicale	Structuration	Bac + 1	18 ans	Bachelor Affaires Internationales
Accompagnement dans la digitalisation des entreprises	Idée	Bac + 2	19 ans	Bachelor Affaires Internationales
Développement d'un système de transport de kayak à accrocher à un vélo	Confrontation	Bac + 5	23 ans	Master Universitaire Ingénierie d'Affaires
Accompagnement dans le déploiement de CRM	Structuration	Bac + 5	23 ans	Programme Grande École, spécialisation entrepreneuriat
Application mobilisant l'intelligence artificielle au profit de la recherche d'emploi	Structuration	Bac + 4	22 ans	Master Universitaire Management
Création et animation d'une communauté autour du placement financier	Idée	Bac + 2	19 ans	Bachelor Affaires Internationales
Ouverture d'un café-couture	Idée	Bac + 2	19 ans	Bachelor Affaires Internationales
Ouverture d'un tiers-lieu	Confrontation	Bac + 5	35 ans	Master Universitaire Entrepreneuriat
Service de prestation vidéo par drone	Confrontation	Bac + 1	18 ans	Bachelor Affaires Internationales
Application d'achats alimentaires en circuit court	Structuration	Bac + 5	40 ans	Master Universitaire E-marketing
Société de conseil	Idée	Bac + 1	18 ans	Bachelor Affaires Internationales
Application favorisant la constitution d'équipes de football à 5	Structuration	Bac + 5	23 ans	Programme Grande École, spécialisation finance
Marque de soins après-soleil	Structuration	Bac+5	23 ans	Programme Grande École
Marque de vêtements écoresponsables	Idée	Bac+1	18 ans	Bachelor Affaires Internationales
Vente de graines pour fleurs décoratives	Structuration	Bac+3	22 ans	Programme Grande École
Projet autour des cryptomonnaies	Idée	Bac+2	21 ans	Bachelor Affaires Internationales
Site internet pour l'apprentissage des langues	Idée	Bac+1	18 ans	Bachelor Affaires Internationales
Conseil RSE	Idée	Bac+5	23 ans	Master Universitaire Entrepreneuriat
Création d'un comedy club	Idée	Bac+2	22 ans	Bachelor Affaires Internationales
Entreprise logistique en Roumanie	Structuration	Bac+5	25 ans	Master Universitaire (EM Strasbourg)
Entreprise de panneaux solaires	Idée	Bac+4	21 ans	Programme Grande École
Application pour les personnes souffrant de troubles du comportement alimentaire	Idée	Bac+3	20 ans	Programme Grande École
Application qui réunit tous les agriculteurs de la région	Idée	Bac+2	19 ans	Bachelor Affaires Internationales
Entreprise de gestion d'actifs	Idée	Bac+1	18 ans	Bachelor Affaires Internationales
Agence pour joueurs de tennis et de padel	Structuration	Bac+2	20 ans	Bachelor Affaires Internationales
Vinted (site et application) adapté pour les îles de Polynésie Française	Idée	Bac+2	20 ans	Programme Grande École
Application pour favoriser la relation soignant / patient	Idée	Bac+5	23 ans	Master Universitaire Entrepreneuriat
Mise en relation pour petits travaux entre particuliers	Idée	Bac+5	23 ans	Programme Grande École
Guide de voyage digital	Structuration	Bac+5	23 ans	Programme Grande École
Création d'une salle de sport avec accès à tout publics	Idée	Bac+4	22 ans	Master Universitaire Management

Tableau 60 - Présentation des candidats éligibles au DU JE

Annexe 26 Extrait des entretiens individuels semi-directifs réalisés avec les étudiants du DU JE (quatrième phase d'AS, 2023-2024)

ENT-02 (fin de premier semestre)

Orateur 2 (00:13)

Écoute, j'aimerais bien en guise d'intro que tu me parles de ton projet.

Orateur 1 (00:50)

Mon projet, déjà, il existe, il avance. Je dirais que depuis le début, Déjà, il y a une forme de concrétisation parce que j'ai commencé à travailler dessus. Il n'y a pas encore de nom. Ça, j'aimerais bien avoir un nom parce que ça m'aiderait à avoir quelque chose de concret, je trouve, de nommer. Mais pour l'instant, il n'y en a pas. Mais disons que ce que j'ai fait pour l'instant, déjà, je me suis lancée. La chose la plus concrète que j'ai faite, c'est les entretiens. D'ailleurs, j'ai fini aujourd'hui. Donc ça, c'est cool. Donc là, j'ai fait tous les entretiens que je voulais faire. Donc ça, c'est la partie la plus concrète. En parallèle, du coup, ça me fait réfléchir un peu tout le long à ma proposition de valeur. Donc là, j'ai quelque chose qui commence à trotter dans ma tête. Donc ça, c'est chouette aussi. Donc ça, c'est un peu des choses qui se font en pack-up. Sinon, j'ai fait aussi deux, trois trucs annexes. J'avais commencé l'analyse du macroenvironnement. Ça, c'est mon objectif d'ici la fin de l'année, parce que j'ai pas eu le temps de m'y replonger. Et après, je dirais que cette trotte dans la tête, avec les cours qu'on a, les interventions, ça donne envie de mettre plein de choses en place, mais ce n'est pas encore le moment.

Orateur 1 (02:08)

Donc, je dirais qu'en fait, il y a une envie d'aller plus loin et plus vite, mais d'un côté, j'ai envie de dire que là, j'ai l'impression d'avoir fait ce que j'ai pu dans le temps que j'ai eu. Donc, voilà. Et si, sinon, il y a aussi quelque chose que j'ai fait pour mon projet. Et du coup, là, c'était plus pour travailler sur moi, parce que dans mon projet, il y a moi. Et du coup, là j'ai eu la chance d'être accompagnée par... En fait c'est un coach qui est en reconversion professionnelle et qui lui maintenant veut accompagner les gens en reconversion professionnelle. Et en fait j'ai pu faire deux entretiens avec cette personne pour voir qu'est-ce qui concorde avec mon projet par rapport à mes expériences passées, enfin qui je suis, ma personne, mes compétences, mes qualités, mes intérêts professionnels, enfin bref tout ça. Et du coup c'était hyper intéressant en fait aussi de voir est-ce que je suis faite pour ce genre de posture entrepreneurial aussi. Pas juste qu'est-ce que le projet, c'est un truc annexe qui flotte. Et du coup, je pense que la réelle progression qu'il y a, c'est qu'aujourd'hui, je me dis: En fait, mon projet est déjà là et j'ai déjà commencé à de l'entreprendre.

Orateur 1 (03:15)

Au début, je disais: J'ai un projet qui était bien loin de moi. Et là, je commence à me dire: Non, ce projet, il fait partie de moi. En fait, c'est vrai que ça y est, c'est lancé. Donc ça aide à mettre des mots aussi dessus en me disant: Non, c'est bon. L'entrepreneuriat, ce n'est pas dans un an, ce n'est pas quand je signe mon premier contrat que ça commence. D'une certaine manière, ça a commencé. Donc voilà, je ne sais pas. C'est déjà pas mal.

Orateur 2 (03:44)

Qu'est-ce qui t'a fait conscientiser le fait que ça y est, ça a commencé ? Est-ce que c'est ton coach ? Est-ce que c'est un moment spécifique dans le projet ? Qu'est-ce qui t'a fait vraiment prendre conscience qu'effectivement, tu es déjà en train d'entreprendre ?

Orateur 1 (03:57)

En vrai, c'était pendant le deuxième entretien avec ce coach. Je ne sais plus ce qu'on disait pour qu'on en arrive là. Je pense qu'en gros, il me disait: Oui. Je crois que c'était une de ses remarques en me disant... Je ne sais pas. En fait, on discutait à un moment et je lui disais: Ouais, j'ai l'impression que mon projet.... Il me disait: Vous avez l'air de toujours parler de votre projet à l'extérieur, mais en fait, il faudrait... Enfin bref, c'est un peu lui qui m'a fait prendre conscience de ça. Et en fait, je me suis retrouvée dans ce qu'il disait. Bref, voilà. Mais du coup, c'était intéressant.

Orateur 2 (04:28)

Et pourquoi tu es allé le voir ?

Orateur 1 (04:32)

C'est pas moi qui suis allée vers lui. C'est ça qui est marrant, c'est que c'est, encore une fois, le réseau. En fait, c'est une personne que je connais qui sait que j'ai arrêté de travailler là où je travaillais et que j'ai voulu changer de vie. Il m'a dit que cette personne-là, elle avait besoin d'un cobaye pour passer des entretiens parce que lui-même, il est en reconversion. Il m'a dit: Tiens, ça pourrait t'intéresser. Franchement, quand j'ai vu le mail la première fois, je me suis Ouais, mais franchement, je n'avais pas trop envie de remuer tout ça à la base, parce que je savais que ça allait être pas évident. Et au final, je ne sais pas, j'ai vu le mail pendant deux semaines dans ma boîte mail et à un moment, je me suis dit: Tu sais quoi ? Ça peut être une bonne idée. À force de le relire. Mais en fait, c'est arrivé comme ça. Donc ce n'est pas quelque chose que j'ai cherché. Et en même temps, je suis reconnaissante parce que c'était quelqu'un qui, de base, était coach, qui avait aussi de la bouteille d'une certaine manière. Et en fait Même si là, lui, il a besoin de quelqu'un pour s'entraîner dans cette nouvelle forme d'accompagnement, il a quand même pu faire sortir pas mal de choses.

Orateur 2 (05:41)

Je comprends que ce n'était pas toi qui était à l'origine des rencontres, mais est-ce que tu en as quand même senti le besoin ? Parce que tu peux très bien ne pas être à l'origine, te faire solliciter, puis en fait, tu ne peux pas. Mais là, tu l'as quand même fait. Donc, est-ce qu'il y avait un besoin derrière ça pour légitimer le projet, ce genre de choses ?

Orateur 1 (06:05)

À la base, je pense que je me suis dit: Tiens, quelqu'un a besoin d'aide. Souvent, je suis un peu la personne qui répond au sondage des gens des fois parce qu'il y a besoin d'aide. Et après, au fur et à mesure, je me disais: Si ça se trouve, ça peut aussi aider. Je ne savais pas trop en quoi ça allait m'aider. Et quand j'ai répondu: Je suis potentiellement intéressé, lui, il a voulu m'appeler et il m'a dit: Non, en fait, l'idée, c'est que ça vous serve. Si ça ne vous sert à rien, je ne vais pas le faire à vous. Et là, j'ai dû réfléchir à ce que j'en ai besoin. Et en discutant avec lui un peu de en quoi ça pouvait m'aider. Lui m'a expliqué concrètement, parce qu'avec le mail, je n'avais pas toutes les infos. Et il m'a dit: Si vous me dites que là, vous voulez porter votre propre projet entrepreneurial, ce à quoi vont servir les entretiens, c'est de voir, est-ce que déjà juste dans vos expériences, vos compétences, est-ce qu'il y a une concordance avec tout ça ? Ou est-ce qu'en fait, peut-être, on va se rendre compte qu'il y a des points améliorer ou même que peut-être, il ne faut pas en donner. Et du coup, je me suis dit: Peut-être avoir un regard extérieur, ça peut être intéressant. Et notamment par rapport à mon expérience pour qui n'a pas été facile la dernière. Et du coup C'était quand même intéressant pour moi et je pense que j'avais besoin que quelqu'un m'aide à objectiver aussi d'une certaine manière ce que j'ai vécu. C'était la partie la plus difficile, en quand on a parlé de ma présente expérience pro, à un moment, on faisait un truc, on devait dire: Je suis capable de, je suis capable de. Et à un moment, j'étais incapable de dire ça. J'étais là: Non, mais en fait, j'allais tellement mal dans ce travail que je ne peux pas considérer que j'étais capable de faire les choses bien. J'ai fait mission. Mais franchement, j'ai presque honte de la manière dont je les ai faites, parce que je ne trouvais pas ça bien. Et il m'a dit: Oui, mais... Et ça, ça m'a fait beaucoup de bien d'entendre ça. Il m'a dit: Mais dans les circonstances du moment, vous avez fait au mieux. Est-ce que vous avez atteint les objectifs ? Oui. Est-ce que je vous considère d'avoir bien fait ? Non, mais je suis allée sur les objectifs. Bref. Et du coup, c'était intéressant aussi d'avoir un point de vue, en tout cas à ce niveau-là. Même quand c'est difficile, ça ne veut pas dire qu'on y ressort rien non plus.

Orateur 2 (08:14)

Ça a été intéressant pour prendre du recul par rapport à ta précédente expérience pro ou ça a été intéressant pour prendre de l'assurance dans le cadre de ton projet actuel ?

Orateur 1 (08:24)

Les deux. Parce que clairement... En fait, là, du coup, je parle de ça parce que ça, je pense que c'était quelque chose, j'avais besoin pour aller de l'avant, de clarifier aussi certaines choses et d'objectiver et de prendre du recul. Donc de là, c'était important par rapport à cette expérience pro. Non, clairement, ce qui était intéressant, du coup, dans le deuxième entretien que j'ai eu ce week-end, on a vraiment concrètement vu plutôt un aspect de mes valeurs, des intérêts professionnels, en gros de ce que j'aime faire, de qu'est-ce qui est important pour moi aussi, comme juste ce que j'ai envie de trouver dans un travail. Quelles sont mes attentes dans un travail ? Et après, on a comparé. Il a cherché un peu sur Internet, qu'est-ce qu'on dit ? Quelles sont les qualités ou un peu les trucs qu'on dit que les entrepreneurs doivent avoir. Et après, on a comparé mes réponses avec ça. Et c'était hyper intéressant parce que forcément, ça créait de la légitimité. Parce que tu dis: En fait, tu aurais... Alors que l'idée, c'est que tous ces entretiens, toutes les questions, ta recherche, c'est à chaque fois, je suis allée. L'idée, c'est d'avoir mes réponses spontanées un peu du tac au tac.

Orateur 1 (09:27)

Et en fait, on se rend compte que là, il y a clairement des trucs, ça concorde de ouf. Et notamment, il y a des trucs où j'aime bien prendre mes décisions, ne pas toujours avoir à justifier ce que je fais. C'est un exemple, mais de mettre des mots dessus et de me dire: Non, je ne vais pas avoir besoin dans mon projet, clairement, c'est légitime de fou. Ça me donne aussi une forme d'assurance. Je pense que j'ai pas mal perdu. Là, ça m'a encouragé aussi à me dire: Non, mais en fait, c'est légitime et il y a de quoi faire. Il y a aussi des compétences à ce niveau-là.

Orateur 2 (10:04)

Et du coup, tu doutais de ta légitimité avant ça dans le projet entrepreneuriat ?

Orateur 1 (10:10)

Je pense pas que... Alors, j'ai toujours voulu... L'entrepreneuriat, c'est un truc qui est dans ma tête depuis un bout de temps. Par contre, clairement, ma confiance en moi, elle a été un peu réduite en miettes. Et du coup, je sais que j'ai un truc à réparer là. Et en gros, c'est pas que je doute de mon projet. Enfin, depuis que j'ai commencé en septembre, quand je me suis lancée, si je me lance dans quelque chose, c'est que j'y crois quand même. Mais je peux pas dire que j'y croyais à 100 pour cent, quoi. Je me suis dit... Et en fait, d'une certaine manière, je pense aussi de me lancer dans le projet, c'était comme pour... En fait, c'est bizarre, mais d'une certaine manière, c'est un petit peu aussi pour regagner en légitimité en le faisant, en fait. Enfin, par le faire. Je pense que d'un moment, je me suis dit: OK, peut-être je me sens pas, mais si je y arrive, ça va le faire. Bref, que la légitimité vienne en faisant, c'est pour ça que je me suis lancée, je pense. Je me suis dit: C'est peut-être la meilleure façon de voir que c'est possible, c'est d'essayer.

Orateur 2 (11:22)

Ça va mieux du coup. Maintenant, avec les deux entretiens, tu es confiée à bloc pour 2024. La boîte, elle est créée en janvier, en février, il y a les premières commandes, c'est ça ?

Orateur 1 (11:34)

C'est des choses qui prennent du temps. Clairement, tout n'est pas à réparer, mais même là, en deux mois de DU, franchement, ça va. Il y a déjà plein de choses qui se remettent en ordre. Je pense que j'ai tout ce qui m'est arrivé là-bas. Mais en tout cas, ce n'est pas 100% à fond 2024, mais c'est en très bonne voie et je dirais que même là, en deux mois de DU, il y a plein de choses qui vont mieux et c'est des choses qui se réparent au fur et à mesure.

Orateur 2 (12:14)

Qu'est-ce qui va mieux et pourquoi est-ce que ça va mieux ? Par rapport au DU, là, tu dis en deux mois, il y a plein de trucs qui sont réparés, etc. Qu'est-ce qui a été réparé ? Qu'est-ce qui a permis cette réparation ?

Orateur 1 (12:29)

Déjà, il y a un truc... Franchement, c'est super triste quand je vais le dire comme ça, mais à mon travail, mon avis, il ne comptait pas beaucoup. Je faisais plus juste faire les choses qu'on me demandait de faire et à un moment, j'en ai vraiment eu ras-le-bol. Un truc dans le début qui me fait très plaisir, c'est que mon avis me l'écoute. En gros, pas en mode: Juge tes mon avis et on fait ce que je dis, mais au moins, on prête attention à ce que je dis. C'est vrai, c'est pas moi, mais Il est considéré.

Orateur 3 (13:01)

Ça, ça répare beaucoup de choses.

Orateur 1 (13:09)

Deuxième chose, je pense que c'est le côté bienveillant. Mais ça, je pense que c'est juste dans la rencontre, je pense que ça me fait du bien de voir du monde. Il y a ce côté... Je pense que dans mon ancien travail, j'étais très isolée. Et je pense que ça a fait aussi... Mon travail m'a conduit à du développement. Et ça, je me suis rendu compte là d'être nouveau autour de plein de monde, à discuter avec des gens en rentrée du monde. En fait, je pense que je me nourris de ça beaucoup aussi. Du coup, ça, ça aide ce côté... Juste communauté, en fait. Et puis le fait de simplement, je pense, être valorisé dans ce que je fais, que ce soit par les autres, que ce soit tes encouragements, enfin, tu proposes ton aide. C'est plein de choses hyper valorisantes. Pareil, ça, je ne l'ai pas eu beaucoup ces dernières années. C'est des choses qui là, je pense qu'à chaque fois que... Encore une fois, c'est super triste, mais à chaque fois qu'on me fait un compliment ou qu'on me remercie, c'est plein de cicatrices qui sont un petit peu soulagées.

Orateur 2 (14:34)

Tu parlais d'un contexte au début qui te permettait justement de réparer certaines une chose et que tu as pris en considération ce que tu disais, etc. Tu as synthétisé un peu ce contexte en utilisant le mot communauté. Tu as dit: Il y a cette communauté d'entrepreneurs, etc. Est-ce que cette communauté, elle a une influence uniquement sur, on va dire, le moral ou est-ce qu'elle a une influence aussi sur le projet ?

Orateur 1 (15:02)

Non, clairement, ça a les deux. Je pense que sur le moral, ça joue dans le fait où je rencontre du monde et que je vois des gens et que je communique avec eux. Mais dans le projet, clairement, j'ai déjà eu plein de retours et de réflexions sur ce que j'ai présenté. Et là-dessus, forcément, ça aide. Et même de voir simplement des gens qui croient notre projet, même s'ils y comprennent rien, ça me fait plaisir. Là, maintenant, on commence à comprendre les projets des uns et des autres. Mais on s'intéresse au projet de chacun. Et je vois vraiment cette bienveillance de chacun veut aider. Que ce soit un questionnaire qui ne soit pas mal fait ou un pitch qui peut s'améliorer. Je trouve qu'il y a vraiment cette bienveillance avec le droit à l'erreur. On peut se planter devant les gens et ce n'est pas grave.

Orateur 2 (15:55)

Tu dis, la communauté, c'est un soutien moral, c'est un soutien sur les projets. C'est quoi le plus important pour toi quand tu viens en DU ? Qu'est-ce que tu attends en premier de ce collectif-là ? Est-ce que c'est le soutien moral ou est-ce que c'est le soutien par rapport au projet ?

Orateur 1 (16:16)

Ça, c'est une question difficile. Je pense que c'est dans l'état où je suis, où forcément, il y a besoin de ce côté-là humain. Je pense que dans d'autres circonstances, peut-être pas. Je pense que si j'allais parfaitement bien, j'attendrai plus au niveau du projet, je pense. Mais là, dans les circonstances, en fonction de mon parcours de vie, là, j'attends plus peut-être le côté humain. Après, ça ne veut pas dire que je n'attends pas de retours et que ça ne m'aide pas dans mon projet. Je pense que les deux sont hauts, sauf que l'un peut-être il est un peu plus haut. C'est un petit bonus. Mais effectivement, je pense que moi, c'est ce dont j'ai besoin, surtout là, c'est comme de l'approbation de père, peut-être.

Orateur 2 (17:39)

Et ça, tu arrives à le trouver du coup ?

Orateur 1 (17:43)

J'ai l'impression Ouais, je n'ai pas l'impression d'en manquer. Après, je n'ai pas besoin que tout le monde me dise que mon projet est génial et que tu vas réussir, mais je pense juste que personne ne questionne ma place. Et rien que ça, ce n'est pas mal.

Orateur 2 (17:59)

Le fait que personne ne remette en cause la légitimité que tu sois là.

Orateur 1 (18:05)

Oui, c'est ça. Donc déjà ça, c'est une sorte d'acceptation.

Orateur 2 (18:10)

Il y a d'autres formes d'acceptation ?

Orateur 1 (18:35)

Là, je parlais de l'acceptation de la personne. Je pense qu'on pourrait remettre en cause un projet qui nous paraît pas faire sens. Là, j'ai l'impression que tous les projets, globalement, on les encourage tous. Mais je ne sais pas s'il y a quelqu'un qui a le même projet de retemper des guillottes. Peut-être qu'on serait pas d'accord. Je ne sais pas. Je me suis fait aller de guillotine avant. Il y aurait cette forme-là d'acceptation, je pense. Après... Non, là, comme ça, tu mets un peu une colle. Je ne sais pas pourquoi j'ai dit une forme d'acceptation.

Orateur 2 (19:11)

Je vais revenir sur un truc que tu as dit au tout début, quand tu parlais des actions que tu avais portées. Tu m'as dit: Le truc le plus concret que j'ai fait, c'est les entretiens. Et à côté de ça, j'ai fait des trucs... Quel terme tu as utilisé ? Je n'ai plus le terme exact, mais en gros, un peu annexe, qui était l'étude de ma course environnementale.

Orateur 1 (19:58)

Non, je n'ai pas dit que c'était annexe. J'ai dit que c'était d'autres choses en parallèle.

Orateur 2 (20:04)

J'ai le terme sous les yeux, je dis. Tu m'as dit: Le truc le plus concret que j'ai fait, c'est les entretiens. Sinon, j'ai essayé de faire des trucs annexes du style analyse macro. Qu'est-ce qui t'amène à différencier ces deux typologies d'actions ? Pourquoi est-ce que l'entretien est plus concret ? Pourquoi est-ce que l'autre est plus annexe ?

Orateur 1 (20:23)

Parce que l'entretien, ça m'engage, moi, en tant que personne, envers d'autres personnes. Je pense que là, c'est clairement quelque chose en lien avec ma conception des choses. Si je fais des entretiens avec des gens qui me montrent face à face et que je parle de mon projet ou mes questionnements, ça veut dire que j'engrange un truc et que la personne en place de moi, pour elle, je commence un projet. Pour moi, ça concrétise dans le sens où je suis quelqu'un de droite d'une certaine manière, où je ne vais pas faire des entretiens pendant deux semaines, dire: Je m'en fous, maintenant, je vais sur un autre truc. Si je fais des entretiens sur les sites des gens et je leur demande du temps, c'est que dans ma tête, là, je me lance vraiment. Et en fait, je me mets en action et aussi je suis redevable d'une certaine manière envers cette personne. Ok, j'ai dit des trucs annexes, mais quand je parle des autres choses que j'ai fait sur mon projet. Pour moi, en fait, réaliser l'étude, ça n'engage que moi. Bien sûr, je ne considère pas du tout qu'elle n'est pas essentielle. De toute façon, c'était une priorité avant la fin de l'année, donc c'est quand même que j'ai accordé l'importance. Mais Pour moi, c'est plein de choses un peu qu'on peut faire sans qu'on s'engage vraiment. En les faisant, on fait avancer notre projet, mais pour moi, si après on abandonne notre projet, personne n'est au courant. En fait, c'est peut-être là où je pense qu'il y a une différenciation qui se joue dans mon cas. Quand même, si maintenant je rencontre quelqu'un qui me demande ce que je fais, je vais dire: J'ai un projet entrepreneurial. Je pense que la première semaine du début, je ne l'aurais pas dit. C'est impossible.

Orateur 2 (22:37)

Si tu avais fait uniquement des analyses de macro, que tu n'étais pas partie en entretien, est-ce que tu te serais sentie entrepreneur ? Parce que j'ai l'impression que c'est un peu ça la distinction que tu fais dans le sens concret, engageant, etc.

Orateur 1 (22:57)

Je ne sais pas parce que j'aurais rejoint dans tous les cas l'assaut des entrepreneurs, la RDE. Et en fait, celle-là aussi, elle m'aide dans le sens-là. Parce que forcément, en fait, on la rejoint pas si on n'est pas porteur de projet. Donc, le fait de la rejoindre aussi, et bien d'être en contact avec l'autre entrepreneur qui me demande: Bah, ce que toi, tu fais ? En fait, encore une fois, il y a toujours cet engagement, en fait. Si j'ai mon projet. Je pense que là, les entretiens, c'était le premier truc où j'ai commencé à dire aux gens: J'entreprends un projet. Avant RDE, je pense. Donc pour moi, c'est comme ça que je l'ai vécu. C'est peut-être pour ça que j'ai eu cette importance dans ce genre d'entretien, parce que c'était la première fois que j'ai matérialisé mon projet en me disant: Je suis l'entrepreneur sur cette question. Mais si ça n'avait pas été ça, RDE, je pense que ça aurait été ça. En fait, c'est vraiment juste de me présenter sous cette forme-là qui, pour moi, rend la chose concrète.

Orateur 2 (23:53)

Oui, puis la question de la première fois aussi, parce que si je comprends bien, c'est la première fois que tu évoques ça.

Orateur 1 (23:59)

Oui, je pense que oui, il y a de ça dans les entretiens, je pense.

Orateur 2 (24:04)

Tu l'as vécu comment ? Parce que ce que tu me racontes, c'est quand même vraiment le truc, le fait d'engager d'autres personnes ou de parler avec d'autres personnes, on va dire, en dehors du cadre du DU, sur un projet que tu portes. Ça a l'air vachement engageant pour toi. Comment est-ce que tu as vécu ces premiers entretiens ?

Orateur 1 (24:20)

En fait, bien. Je ne sais pas. Non, en fait, ça n'a pas été stressant. Je sais pas si tu te souviens, mais quand... J'avais ma grille d'entretien et on l'a revue ensemble. Là, ce jour-là, j'étais en mode un peu panique. Au début, entre septembre et octobre, j'ai eu un peu des moments de panique. Je pense que c'est la reprise d'études, c'est un peu tout ce qui s'est passé avant. Et du coup, j'ai eu régulièrement un peu d'études de panique, en me disant: Mais Émilie, qu'est-ce que tu fais ? Maintenant, ça va mieux. Mais en fait, le premier entretien, non. Après, comme c'était des amis du kayak aussi, j'ai commencé avec les gens que je connaissais. Forcément, ça aide. Je ne suis pas

directement allée affronter un inconnu. Je ne vais pas dire affronter pour des entretiens, mais je ne suis pas aller discuter avec des inconnus.

Orateur 2 (26:04)

Et maintenant, tu te sens OK avec le fait d'aller interroger des gens qui ne sont pas dans ton cercle de connaissances proches ?

Orateur 1 (26:10)

Oui, du coup, là, les derniers que j'ai fait, c'était ça. Du coup, là, même celui que j'ai fait ce midi. C'est pareil, c'était des gens que je ne connaissais pas. Non, ça se passe très bien. À force, c'est pour ça.

Orateur 2 (26:23)

Tu avais quand même besoin, justement, d'avoir une première phase avec des gens que tu connaissais. C'était plus sécurisant ?

Orateur 1 (26:31)

Est-ce que j'en avais besoin ? Maintenant, c'est difficile à dire. J'ai commencé avec les gens que je connaissais pour lancer le truc. Est-ce que j'aurais vraiment eu énormément de mal à aller vers des inconnus ? Je ne sais pas. Je ne sais pas parce que les gens qui font du cadets qui sont vraiment très sympathiques. Je ne suis pas tombée sur des gens méchants. Franchement, j'avoue, je ne sais pas. Je n'arrive pas à savoir comment j'aurais vécu la chose. C'est sûr que ça a aidé. Je ne me suis pas trop posé la question. Et ce n'est même pas forcément par choix que j'ai commencé par les plus faciles. C'est juste qu'ils étaient là, j'ai pu commencer les entretiens et les autres, comme je ne les connaissais pas, il y a eu le temps de la trans, de contacter, d'avoir une réponse, de trouver un rendez-vous. Alors que là, je pouvais juste envoyer un message sur mon groupe WhatsApp du kayak et hop, j'avais deux entretiens. Donc c'était peut-être une question aussi juste de logistique. Je n'ai pas l'impression d'avoir forcément réfléchi et étudié en mode: Ça me rassurer. Juste pour le premier, je me suis dit: Je veux quand même que ce soit quelqu'un que je connais comme ça.

Orateur 2 (27:38)

C'est vrai qu'à un moment donné, si la solution est là en face, tu n'as pas besoin d'aller chercher non plus quelqu'un que tu ne connais pas. Si tu as effectivement l'opportunité d'avoir des gens que tu connais qui sont ça n'est tant qu'à faire, autant saisir l'occasion. Pourquoi est-ce que tu as fait ces entretiens ? C'était quoi l'objectif ? C'est parce que je t'avais demandé dans le cadre du cours ou parce qu'il y avait autre chose ?

Orateur 1 (27:57)

Non, du coup... Alors, j'ai bien compris pourquoi je les ai ? À partir du moment où je les ai. Non, en fait, ça m'a plus aidé... Non, j'avais compris qu'il fallait quand même que je sonde mon client. Ça, je l'avais entendu théoriquement. Et du coup, dans le cours, c'est important de connaître le besoin de mon client. Donc, je dis OK, il faut que je comprenne le besoin de mon client. Mais en fait, je pense que c'est vraiment en faisant les entretiens et quand les gens m'ont dit ce qu'ils m'ont dit, que je me suis dit: Ah ouais, en fait, c'est vraiment utile. Donc j'avoue que... Il y a un petit doute. Je me suis dit: Si on le fait, c'est bien pour une raison. Mais je ne savais pas ce que j'allais trouver en faisant mes entretiens. Et là, je me rends compte que ma proposition de valeur, que là, je commence à avoir dans ma tête, elle découle clairement de mes entretiens. Et ce que je vais ajouter en précision dans ma proposition de valeur, c'est des choses qu'on m'a dites. Et du coup, je trouve que c'est ça qui est hyper intéressant.

Orateur 1 (28:55)

C'est que ça change mon positionnement et ce que je veux faire d'une certaine manière, grâce aux entretiens. Mais pour être honnête, j'avais eu un petit doute au début.

Orateur 2 (29:05)

Si je comprends bien, ce que tu es en train de me dire, c'est que tu fais partie en entretien sans forcément savoir pourquoi ?

Orateur 1 (29:11)

Non. Je savais... En fait, non, J'avais compris pourquoi et même au niveau des questions, je savais quand même ce que je cherchais. Mais je savais pas à quel point les gens allaient me répondre et comment j'allais à quel point ils allaient m'aider à vraiment cerner leurs besoins. C'était ça un peu le doute parce que j'avais des questions, mais tu ne peux pas savoir ce que les gens vont te répondre et tu sais encore moins s'ils vont vraiment t'aider concrètement. Parce que j'ai aussi plein de réponses qui ne servent pas forcément à quelque chose. Aujourd'hui, j'ai discuté avec

un truc de location de kayak sur l'île parce que je voulais avoir l'expérience au niveau des transports de kayak. Eux, clairement, c'est forcément la voiture, ils n'ont aucun spot où ils pourraient aller à vélo. À la limite, eux, ils pourraient vendre ma remorque, parce qu'ils vendent des articles. C'est toujours ça. Mais je veux dire, en tout cas, au niveau besoins, il n'y a rien.

Orateur 2 (30:08)

Et du coup, si, il y aurait potentiellement quelque chose pour un voyage qui s'organise au Canada avec un long portage ?

Orateur 1 (30:17)

Si, voilà. En gros, il y aurait ce mini truc. Mais quand même, ça montre que des fois, ça peut être pratique. Mais du coup, dans ce que j'ai comme info, il y a beaucoup de choses. Je me dis: OK, il y a des petites pépites par ci, par là, par rapport aux questions que j'ai posées. La question des problématiques, je pense que c'était la meilleure question. Parce que là, on a vraiment les trucs que les gens te disent. Il y a plein de problématiques, d'un côté. Là, je me dis: Je pourrais avoir 15 projets pour répondre à tous leurs problèmes. Après, il y a des trucs que je ne peux pas jouer dessus. Le niveau d'eau qui évolue mal en rivière. Mais disons qu'après, la question, ce n'est pas celle qui est... Elle est des fois venue toute seule, donc ça, c'était intéressant. Mais après, c'est vrai que ça reste un sport, mine de rien, où il y a beaucoup besoin de la voiture. Et en fait, là, c'est aussi, je me suis rendu compte que moi, il faut vraiment que je cible la ville. Dès qu'on sort de la grande ville où il n'y a pas de transport intra urbain, ça ne sert à rien. Parce qu'en fait, les gens, déjà, ils viennent en voiture à leur club, donc rebouger en voiture, c'est plus que naturel. Ça m'a quand même appris plein de choses sur où est-ce qu'il faut que j'aille. Là, clairement, mon marché, c'est les milieux urbains. Idéalement, il y a plusieurs spots d'embarquement. C'est d'aider pour le portage à la fois à la main et à vélo. Parce qu'en fait, il y a souvent des portages qu'on doit faire à la main et ça saoule les gens. Et ça, je n'y avais pas pensé. Du coup, là, je suis plutôt sur un objet qui, à la fois, peut se tirer à la main et à la fois peut se tirer à vélo et qu'on peut mettre sur le kayak ou sur le canoë. Parce que quand on fait des portages, souvent, c'est pendant la balade, donc on n'a pas le vélo à côté. Donc, par exemple, cette évolution-là, je n'y aurais jamais pensé toute seule. Donc c'est hyper intéressant. Et après, la question de l'évolution de la pratique et un peu comment ils ont découvert ça et qu'est-ce qu'ils pratiquent aujourd'hui, ça m'a aidé aussi à cerner un petit peu qu'est-ce que les gens font. Et ça, c'était intéressant, justement, pour savoir où est-ce qu'ils allaient. En fait, mes questions étaient toutes reliées à mon projet. Je penserais que je doutais juste de qu'est-ce qu'allait m'apporter les gens. Bref, parce que je ne sais pas, je n'avais jamais vraiment fait ça. Et je ne pensais pas que ça allait à ce point modifier mon objet. Par exemple, cette idée à la main et à la fois à vélo, je n'aurais jamais pensé à ça. Je trouve que c'est super intéressant.

Orateur 2 (32:37)

C'est marrant parce que tu as quand même une évolution par rapport au rapport que tu as à l'entretien. Tu es parti en entretien en disant: Je le fais, OK, parce que je sais que c'est important de comprendre un peu les besoins, etc. Mais je ne suis pas sûr que ça va non plus changer fondamentalement le projet. Tu es parti de là pour arriver à que ça soit les entretiens, que tu me sortes ton premier élément quand je te demande un peu les actions que tu as portées. Je trouve qu'il y a vraiment eu cette une évolution vachement forte du rapport que tu as au niveau de l'entretien.

Orateur 1 (33:04)

Oui, c'est vrai. J'ai reconnu que ce n'était pas mal.

Orateur 2 (33:11)

Et mis à part l'entretien, est-ce que tu as d'autres actions qui te semblent concrètes ou du moins très importantes que tu as portées ?

Orateur 1 (33:18)

Qu'est-ce que j'ai fait ? En fait, ça, c'est le truc que je fais le plus la dernière semaine, donc j'avoue que c'est ça que j'ai en tête. Il y a la préparation du focus group, ça aussi, de mobiliser tout le monde. Ça, ça m'a un peu pris du temps aussi. Qu'est-ce que j'ai fait concrètement ? À part ça. Et après, je pense que c'est plus de la discussion. En fait, j'ai beaucoup discuté de mon projet avec des gens, notamment Paris, que j'ai invité au réseau d'entraide. En fait, lui aussi, il aimerait bien entreprendre dans le kayak. Et en fait, souvent nos cours de paddles le lundi midi, on discute de nos projets. Et en fait, mine de rien, même si on fait rien de concret, en fait, juste en parler et réfléchir, ça aide à fond. Je pourrais pas te donner un exemple en quoi ça m'a aidé particulièrement, mais... En fait, juste en parler, c'est utile. Mais sinon, je pense qu'en fait, le deuxième gros travail que j'ai fait, c'est ce travail plutôt sur moi, en fait. En fait, à un moment, j'ai eu ce déclic en me disant: Emilie, dans un projet entrepreneurial, la ressource, en fait il n'y a pas d'Emilie qui est à peu près là, présente et qui fait des choses, mais ça ne peut pas marcher.

Orateur 1 (34:37)

Donc j'avoue qu'il y a eu aussi un... En fait, ça me prend du temps, mine de rien. Parce qu'il y a eu deux entretiens bien, mais il y a aussi beaucoup de réflexion derrière. Et je pense que moi, j'avais besoin de consacrer du temps à ça. Parce que si je ne le faisais pas, le reste, ça ne suit pas. Pour moi, c'était un peu la ressource de base qu'il faut déjà arriver à remettre en place. Et du coup, maintenant que c'est déjà plus cohérent et assuré, le reste peut suivre un peu plus vite. Et puis après, il y a les interventions d'Elsa aussi. Donc ce n'est peut-être pas forcément lié à 100% à mon projet. Mais le fait d'inviter des gens et de mobiliser mon réseau, même pour les autres. Si, ça, c'est super intéressant. Ça, c'est ce que j'avais dit l'autre jour, mais en fait, je me suis rendu compte que j'avais du réseau. Je pense que je m'en rendais pas compte. Et ça, ça a été un peu un déclic aussi de me dire: Ouah, en fait, je peux aider les gens parce que je connais plein de monde qui est prêt à m'aider.

Orateur 1 (35:38)

Et ça, ça a été une énorme question aussi pendant mes entretiens avec ce coach, où ça a soulevé une énorme question: C'est pourquoi les gens m'aident comme ça ? Il y avait une vraie réflexion. Ce n'était pas évident non plus de se poser ce genre de questions. Mais en fait, c'est: Qu'est-ce que j'apporte aux gens ou qu'est-ce que je fais pour qu'en fait, après, quand j'ai besoin d'elle, réponde présente. Enfin bref, du coup, c'est hyper intéressant, mais je pense que ça aussi, c'est... Du coup, même si tout n'a pas marché, par exemple, [REDACTED], dont je t'avais parlé pour le crowdfunding, même si ça n'a pas abouti, ça a permis de reprendre contact. Et des fois, je me dis juste envoyer un message et dire qu'on sait qui sont là, on sait ce qu'ils font. Même si ça n'aboutit pas, au final, juste ça remet dans la tête des gens que tu existes et que... Et tu maintiens les termes, des bons termes. Des fois, il y a des gens dans mon réseau qui ne me l'ai pas sollicité depuis des mois ou des années. Et en même temps, des fois, un petit message de temps en temps, ce n'est pas plus mal.

Orateur 2 (36:40)

Ce process quand je vous demande d'aller chercher des gens de votre réseau, c'est OK pour toi, c'est un truc qui te plaît ?

Orateur 1 (36:47)

Oui, carrément. Mais du coup, là, je me suis dit: Il faut que je laisse la place aussi. Comme j'ai commencé avec Elsa, après, l'idée, c'est que tout le monde le fasse. Mais oui, c'est un truc que j'apprécie beaucoup. Mais pareil, Elsa, en C'est quelqu'un que je connais de loin. J'ai grandi en la voyant en quelques années au-dessus de moi. Et du coup, pareil, le fait d'avoir pu l'inviter, d'avoir pu discuter, je trouve ça génial parce que ça permet aussi de rapprocher des fois des gens qui on connaît de loin et de les réintégrer un peu.

Orateur 2 (37:21)

Donc toi, ça te permet de réactiver ton réseau. Ça te permet un peu aussi de prendre conscience que tu as un réseau. Ça te permet de remettre, de rediriger un peu des personnes, s'il le besoin est. Est-ce que c'est un autre apport ?

Orateur 1 (37:36)

Au niveau du réseau, c'est ça ?

Orateur 2 (37:38)

Le fait que je vous demande d'aller chercher des gens

Orateur 1 (37:44)

D'un côté aussi d'une certaine manière, je trouve ça vachement professionnalisant. C'est quelque chose qu'on va être amené à faire en tant qu'entrepreneur. Des fois, on va devoir chercher des gens, trouver la bonne personne avec qui travailler ou faire de la table, je n'en sais rien, mais on va être amené à chercher des gens. Donc d'une certaine manière, je trouve que c'est bien d'apprendre dès maintenant. Là, peut-être que je pense même plus à ceux qui sont étudiants et qui n'ont pas encore forcément travaillé. Je trouve que c'est une démarche hyper professionnelle pour moi d'aller chercher des professionnels, justement, les inviter, discuter avec eux, préparer la réunion. Moi, c'est quelque chose qui me paraît plus évident, mais je pense que pour d'autres, ça peut vraiment être intéressant à ce niveau-là aussi. Et puis, en fait, ça fait qu'on est acteur de la formation. Ça, il y a un côté que j'aime beaucoup là-dedans.

Orateur 2 (38:36)

Et ce que tu aimes là-dedans ?

Orateur 1 (38:40)

Déjà que je pense que c'est un truc qui a fait que tu m'as un peu convaincue pour le DU. Je t'ai jamais dit, mais au départ, j'étais prise sur la Ruche. Et en fait, tu m'as retourné le cerveau.

Orateur 2 (38:57)

Je vends mon diplôme, tu sais. J'ai un côté commercial quand même

Orateur 1 (39:03)

Non, mais c'était intéressant parce qu'en fait, je pense que c'est un des points qui m'a semblé intéressant. Le fait que c'était nous qui pouvions donner l'image de nos projets à la formation, en fait. Et de voir en fonction de nos besoins, qu'est-ce qui nous paraît pertinent, on va enfin intervenir les gens. Et pourquoi je trouve ça intéressant ? Et qu'est-ce que j'aime bien là-dedans ? Parce qu'encore une fois, de un, je trouve ça méga professionnalisant. En fait, on cherche ce dont on a besoin. Donc, on ne subit pas des cours. C'est quand même un engagement, le DU, donc on ne subit pas des cours qui ne nous servent à rien, qui ne nous intéressent pas. Après, c'est sûr, il y en a forcément qui vont être plus ou moins intéressants, mais globalement, il y a une proposition. Là, pour l'instant, j'ai toujours trouvé des choses à apprendre et des trucs que je ne connaissais pas du tout. Et du coup, j'ai été ravie de toutes les interventions, je pense. Et en fait, c'est le côté personnalisé. Ça, c'est hyper intéressant. Et je trouve ça bien aussi de se dire que les interventions, elles changent en fonction des projets qui ont lieu chaque année, parce qu'on n'est pas tous au même stade.

Orateur 2 (40:55)

Tu disais que tu étais plus sur la Ruche au départ. Qu'est-ce qui t'a intéressé dans le fonctionnement de la RU ?

Orateur 1 (41:03)

En fait, de base, je ne connaissais pas le DU. Forcément. En fait, ça, je ne sais pas si tu sais, mais moi, j'avais postulé en entrepreneuriat à la base, à l'OM. J'avais postulé au Master 2 entrepreneurial. Je vais être acceptée en Master 2 entrepreneuriat. Et en fait, j'ai cherché une entreprise pendant l'été. Et du coup, j'ai cherché une petite structure, justement, pour avoir ce côté... Pas startup, mais en soit c'est pour ça que je suis allé chez cycle. Je voulais une jeune structure qui commence à grandir, qui cherche à se développer. Je voulais voir à quoi ça ressemblait. Je me suis dit: Ça peut être hyper cohérent d'être en alternance dans quelque chose comme ça. Même là, j'apprends beaucoup tous les jours à mon travail en voyant toutes les galères. Et du coup, j'avais envie de voir ça. Et en fait, le problème, c'est que le Master 2, il n'est qu'accessible en contrat pro. Et pour cycle, c'était trop cher, contrat pro, il ne pouvait que prendre un contrat d'apprentissage. Donc, il y a eu une espèce de discussion à trois avec Cycle, l'EM et moi, de trouver une solution. Cycle, ils étaient vraiment partant pour me prendre...

Orateur 1 (42:10)

Moi, j'étais intéressée par l'entreprise et franchement, je n'avais pas la force de Le compromis, c'est que j'ai bifurqué sur l'ingénierie d'affaires. C'est pour ça que je suis dans ce master-là maintenant. C'était le deuxième qui m'a intéressée. D'ailleurs, même après avoir postulé l'entrepreneuriat, des fois, je me disais: Non, je vais peut-être dû aller sur de la gestion de projet. J'hésitais un peu entre les deux. Donc j'ai bifurqué. Et du coup, à la rentrée, j'avais lu sur le site de l'AM qu'il y avait l'Incubateur La Ruche. Et du coup, je me suis dit: Tiens, j'ai trop envie de voir ce que c'est. Et en fait, il se trouve que la réunion de rentrée... En fait, mon ordi n'a pas voulu se connecter à l'heure de début de la réunion. Et en fait, quand je suis arrivée, genre un quart d'heure après avec mon ordi qui marchait, la réunion était plus accessible. Et du coup, je m'en allais parler à des amis que j'étais intéressé par la Ruche. Et du coup, il y a une amie, elle me dit: Ah oui, d'ailleurs, il y a quelqu'un, donc c'était toi, qui a présenté la RU chez le DU parce que Marion n'était pas là.

Orateur 1 (43:05)

Et du coup, elle m'a dit: Ah, peut-être le DU, il faudrait que tu regardes, il y a un deuxième truc. Donc moi, je suis là: OK, très bien. Et c'est comme ça que j'ai atterri dans votre bureau dans le bureau de Marion, où tu étais là, et où j'avais envie d'infos sur la RU à la base. Ça, c'était juste pour remettre le contexte, qui était assez long. Mais toujours est-il qu'à ce moment-là, Donc, Marion m'explique un peu la ruche. Et du coup, toi, tu me dis: Reviens une prochaine fois, on discute du DU. Et j'avoue, dans ma tête, à ce moment-là, je me dis: Ça me coûte rien d'écouter ce que c'est le DU. On verra. Et en fait, c'est ce que tu me présentes au début. Et en fait, je pense que le deuxième truc qui a joué à part... Parce que du coup, là, j'ai parlé du côté un peu...

Orateur 2 (43:56)

Ça a coupé, je suis désolé. Je n'ai pas entendu ce que tu me dis avant. Tu me dis: Ça me coûtait rien de venir ?

Orateur 1 (44:04)

Ça me coûtait rien de venir. Je suis venue et du coup, je suis venue. Je me rappelle que dans tes arguments, deux choses qui m'ont parlé. Je pense qu'il y a le côté plus Qu'en fait, à la Ruche, tu es plus autonome. Et autant il y a quelques années, j'aurais adoré l'autonomie et j'aurais été à fond dans ce mode-là. Autant là, comme j'ai expliqué, j'avais envie d'être cadrée et soutenue. Et en fait, cette forme-là, en fait, je me suis dit que ça me parlait plus pour maintenant. Il y a fait le côté peut-être de mine de rien, diplômant. Alors, je ne fais pas ça pour le diplôme, mais en même temps, je me suis dit: Tiens, ça peut être une reconnaissance. Et je pense Encore une fois, je pense que c'est ce besoin de juste être valorisé d'une certaine manière. Là, clairement, qui était assez marqué à la rentrée. Et aussi le fait que la Ruche, potentiellement, dans l'idée Je ne sais pas, mais je voyais qu'on pouvait repostuler plus tard en tant qu'alumni aussi. Je me suis dit peut-être qu'à un moment, j'ai un autre projet et je veux refaire un incubateur et comme ça, je ne me ferme pas la porte de la Ruche. Ça, c'est des fois mon esprit trop prévoyant. Bref. Et du coup, c'est un peu ça les arguments qui ont fait que... Je ne me rappelle plus quelle était ta question de base. Je crois que j'ai un peu divagué, mais c'était pour expliquer pourquoi j'ai atterri dans le début.

Orateur 2 (45:22)

Non, tu as répondu. La question de base, c'était pourquoi est-ce qu'initialement, tu étais plus sur la Ruche. Mais du coup, tu as répondu à la question. Et d'ailleurs, c'est un peu rigolo parce que tu dis que tu avais l'impression que dans le début, il y avait plus de cadre. C'est ça ?

Orateur 1 (45:38)

Oui.

Orateur 2 (46:12)

Comment est-ce que tu arrives à rapprocher l'existence d'un cadre au niveau du début avec le fait que je vous demande d'aller chercher vous-même les intervenants ?

Orateur 1 (46:20)

Pour moi, le cadre, ce n'est pas le fait qu'on recherche les intervenants. Pour moi, le cadre, c'est où tu auras deux à trois fois par semaine, où tu sais que tu vas bosser ensemble sur tes projets. C'est la forme de jeu qu'on a avec des cartes. Mine de rien, en fait, ça te donne des trucs à faire. C'est le fait que tu nous montres quand même que tu attends qu'on avance et qu'on présente des trucs. Donc à un moment, il faut quand même se bouger pour avoir des choses à dire dans la classe. Et même juste pour nos projets, faire d'un côté, c'est bien parce que ça nous encourage à juste bouger pour faire avancer les choses. Donc, je dirais que le cadre, il est plutôt dans la manière où il faut qu'on dégage du temps pour ça. En fait, on est obligé de dégager du temps, sinon on n'a rien à faire et on s'ennuie, on court à se regarder entre quatre blancs d'œil. Si personne n'a rien à appeler sur son projet. Donc, je dirais que le cadre, pour moi, il vient de là.

Orateur 2 (47:36)

Je suis d'accord. Je voulais avoir une réponse honnête de ta part. C'est aussi pour ça que je t'ai posé cette question. Ok, je vois ce que tu mets comme définition au niveau du cadre. Donc effectivement, si le cadre pour toi, c'est ça, c'est plus cadré, effectivement, au niveau du DU qu'au niveau de l'Incubateur. En fait, l'Incubateur va être plus cadré dans le sens où il y a quand même une structure pédagogique qui est existante qui se répète un peu d'année en année. Donc, tu as les coachs qui sont présents et qui savent à peu près quels ateliers vont être mis à quel moment. Donc, tu as un peu plus de visibilité sur le process. Visibilité que je n'ai pas du tout. Mais après, dans le cadre du DU, il y a plus de cadre dans le sens où si vous ne faites rien, les événements de communauté, on se fait un peu chier. Parce que s'il n'y a rien à faire, c'est vrai que les deux heures sont un peu longues.

Orateur 1 (48:24)

C'est ça. Et du coup, pour moi, le cadre, il est là où tu dois bosser pour avoir des trucs pour faire vivre la chose. Si personne ne fait rien, ça ne vit pas.

Orateur 2 (48:35)

Ça te plaît, ça ? Par rapport à l'idée que tu en avais, justement, de ce cadre ? Est-ce que le cadre que tu trouves réellement dans le cadre de la formation, c'est un truc qui te plaît ?

Orateur 1 (48:45)

Oui, ça me plaît. Et en même temps, des fois... Là, je pense que c'était plus une difficulté personnelle, mais à un moment, j'avais ces entretiens avec ce coach et en fait, je n'avais pas du tout envie de le présenter. Et en même temps, ce n'était pas le fait que je ne bosse pas. Pour moi, je le considère, je travaillais sur mon projet à ce moment-là. Et sauf que du coup, non, je ne vais pas le présenter et en même temps... Parce que pour l'instant, je n'ai pas

envie. Peut-être que j'aurais envie à un moment, mais pour l'instant, ce n'est pas le cas. Et du coup, forcément, des fois, c'est un peu frustrant parce que j'aimerais bien montrer que je travaille aussi. Et voilà. Donc là, il y a eu un moment où je sentais que ça y avait plusieurs séances, que je faisais rien, parce que ça me prenait du temps, mine de rien, ce serait à côté. Ça te prend des heures. Et du coup, il y a un peu des fois ça. Mais sinon Globalement, non, je suis assez contente. Je trouve qu'aussi l'équilibre entre cours et événements de communauté, ça s'équilibre bien.

Orateur 1 (49:57)

Je réfléchis un petit peu en parlant, mais je trouve qu'on a toujours eu de quoi s'occuper. Même les cours, des fois, on prend du temps pour bosser. Moi, je trouve ça pas plus mal. On est tous là et ça permet d'avoir vraiment une heure où on est tous dans une salle et on est obligé de bosser sur notre projet. Des fois, c'est difficile aussi de trouver ces temps-là. Quand on l'a fait, par exemple, pour les entretiens, moi, je l'ai déjà fait ma grille, donc je ne l'ai pas utilisé pour ça, mais par exemple, ça m'a vraiment aidé à commencer à bosser sur le focus group que je prépare, à me poser des questions et à préparer une présentation à la rentrée. Et en fait, mine de rien, c'est aussi précieux comme temps. Je ne pense pas qu'il faut le voir. Je ne sais pas comment toi, tu voyais ça, c'était bien ou pas, mais moi, je trouvais ça cool aussi. Des de pouvoir juste bosser sur nos projets en naissant juste dans la même salle. Ce n'est pas plus mal. Après, je ne voudrais pas que ce soit tout le temps ça, parce qu'on peut le faire chez nous, mais de temps en temps, ce n'est pas mal.

Orateur 1 (51:00)

Non, mais sinon, je pense que je suis assez contente. C'est difficile après 19h00, 23h00. Mais bon, je sais très bien qu'on ne peut pas y faire grand-chose. Mais ça, c'est aussi mon rythme. Je ne suis pas trop du soir de base. Moi, un cours à 6h00, 7h00, ça marcherait mieux que 19h00, 23h00. Je serais un peu plus éveillée, je pense. Du coup, des fois, pour moi, c'est difficile parce que je suis KO. Si j'ai la journée de travailler dans les pâtes, mon cerveau n'est pas trop connecté. Et du coup, souvent, pendant la séance, quand c'est du cours, j'essaie d'absorber ce que je peux, mais il faut que j'y revienne après parce que sinon, franchement, je n'absorbe plus grand-chose à cette heure-là. Mais d'un côté, il n'y a pas le choix. Donc ça, c'est un retour que je te fais. Et je pense que c'est très personnel aussi. Ça, parce que je ne suis pas du soir.

Orateur 2 (51:58)

Après, c'est sûr que c'est vachement C'est lourd parce que vous avez tous une journée de travail aussi dans les pattes, donc il faut encaisser en plus deux heures le soir. Donc, je comprends que ça soit long. Après, au second semestre, j'ai positionné les heures de cours, il y a beaucoup moins de 19h00, 20h30. La plupart du temps, c'est 20h00, 20h00. J'ai réussi à faire rentrer un axe comme ça. Donc ce sera un peu plus vivable, d'un point de vue horaire.

Orateur 1 (52:21)

Oui, trop bien. Il y a beaucoup de jeudis qui sont pris.

Orateur 2 (52:27)

Je ne sais pas.

Orateur 1 (52:30)

Tu les as déjà mis dans l'emploi du temps ou pas ?

Orateur 2 (52:33)

Non, ce n'est pas en ligne encore.

Orateur 1 (52:35)

Ok.

Orateur 2 (52:36)

Parce que les jeudis, ça ne t'arrange pas ?

Orateur 1 (52:39)

Non, mais c'est le kayak.

Orateur 2 (52:47)

Après, si une fois, tu n'es pas là, ce n'est pas grave. Tu m'as dit quand tu parlais des événements de communauté, que tu aimerais bien... Quand tu disais justement que tu ne voulais pas forcément parler des séances de coaching que tu as eues, chose que je comprends, où tu n'es pas obligé de me parler. Mais tu disais que tu aimerais bien

quand même présenter des choses pour montrer que tu avances. Pourquoi est-ce que tu as envie de montrer que tu avances ? C'est vis-à-vis de toi, vis-à-vis des autres, vis-à-vis de moi ? C'est dans quelle perspective ?

Orateur 1 (53:14)

Ça, c'est une bonne question. Alors, je pense qu'il y a une dynamique où c'est plus tourné vers les autres. Je pense qu'il y a clairement un côté vis-à qui est toi, qui est mon prof. Mais juste à ton mode: Je n'ai pas glandé toute la semaine, en fait. Genre, je bosse, quoi. Je pense qu'il y a un côté juste aussi... En fait, il y a aussi un côté où j'aime bien partager. Je trouve que partager ces avancées, c'est chouette. Là, c'est plus pour le groupe, je dirais. C'est juste montrer: Là, j'en suis là et du coup, j'ai fait ça. Et vous en pensez quoi ? Et en fait, avoir les retours aussi. Par exemple, là, à la rentrée, j'aimerais bien proposer à exposer ma proposition de valeur et un petit peu ce que j'ai commencé à faire à ce niveau-là. Et du coup, j'aimerais bien avoir un peu les retours des gens, parce que c'est ça aussi qui fait grandir et réfléchir. C'est ça que j'aime aussi, que je trouve intéressant dans les codèves, pour les premiers qu'on a fait, le premier qu'on a fait. C'est de voir en quoi la réflexion des gens qui, des fois, ne connaissent pas à fond ton projet, peuvent te dire des trucs pertinents auxquels tu n'aurais jamais pensé.

Orateur 2 (54:39)

Du coup, ce n'est pas simplement vouloir montrer que tu avances. Là, c'est choper du feedback pour le contenu de projet, mais ce n'est pas deux choses différentes. Pour moi, montrer que j'avance, c'est une chose. Est-ce que c'est ça ou est-ce que c'est simplement montrer que tu avances pour avoir du feedback OK.

Orateur 1 (55:01)

Non, alors effectivement, je pense qu'il y a quand même un côté je pense. Mais ça, je pense... Alors peut-être, c'est peut-être pour moi. Alors je ne sais pas. En fait, de montrer que je bosse et que c'est en progression, en fait. Je ne sais pas pourquoi, mais ouais, je pense que c'est important pour moi. Et peut-être aussi pour juste montrer que c'est... Encore une fois, il y a cette idée que c'est concret, en fait. Si je n'avance pas, ça n'avance pas. Alors que si j'avance, ça montre les steps et on peut voir une espèce d'une petite barre qui se remplit de... Comme dans un jeu vidéo. Oui, effectivement, les feedbacks, c'est différent. Non, en fait, du coup, je pense que c'est pour tout le monde. En fait, c'est à la fois pour moi parce que je me dis: OK, c'est cool. Je dis que j'avance et c'est acté. Et je pense peut-être moins pour les autres et peut-être plus pour que toi, tu vois aussi que je ne suis pas là pour rien.

Orateur 2 (56:00)

C'est important pour toi que j'ai ce sentiment-là ? Parce que pour moi, tu l'as même dit toi-même, le DU, c'est un engagement. Tu as trois, quatre fois par semaine, 18h00, 20h00, 19h00 20h30. Je me doute que ça avance quand même. Je me doute que vous êtes engagé dans les projets. Donc, est-ce qu'en plus du fait que tu sois tout le temps présente, c'est important pour toi de me montrer que ton projet avance ?

Orateur 1 (56:24)

Je pense que d'une certaine manière, oui. Et je vais essayer d'expliquer pourquoi. Parce qu'en fait, c'est toi qui a fait que j'ai pu être acceptée dans le DU, en fait. Et pour moi, le DU, c'est vraiment... Je le considère comme une super chance, une super opportunité. Là, encore une fois, pour remettre le contexte, j'avais postulé en entrepreneuriat, j'apprends cet été que je ne peux pas le faire. Du coup, j'arrive à la rentrée et en fait, l'entrepreneuriat, ça m'intéresse quand même. Je me dis que je suis dans une école... Je suis à l'OM de Strasbourg et ce serait l'opportunité rêvée de pouvoir être accompagnée par avoir des gens qui savent de quoi ils parlent. Et en fait, du coup, je te rencontre toi et Marion, j'explique mon projet. La deuxième fois, pareil, je te récris mon projet et tu me dis: OK, c'est bon. D'une certaine manière, en fait, moi, je le vois vraiment comme une super opportunité. Et du coup, peut-être que c'est... Je ne sais pas comment formuler. Je sens comment je vais le formuler. Je dirais que je veux juste honorer cette confiance que tu as eue dans mon projet, d'une certaine manière.

Orateur 1 (57:32)

Je ne sais pas trop comment dire ça, mais ça, je pense que c'est vraiment en lien avec ma personne. Quand les gens me font confiance sur quelque chose, je mets un point d'honneur à tenir de paroles, mais dans le sens de mon projet, ce serait au moins bosser. Je ne dis pas qu'il va réussir, mais en tout cas, je vais m'engager pour. Et du coup, d'une certaine manière, c'est important pour moi d'être investie et de le montrer et de dire: Juste, tu as fait confiance à mon projet et tu m'as fait confiance à moi pour rentrer dans le BU, je ne veux pas que tu le regrettes d'une certaine manière.

Orateur 2 (58:14)

C'est pour toi, mais c'est aussi pour tous les autres, mais je fais rarement confiance au projet. Je fais confiance à l'entrepreneur et c'est pour moi vachement différent. Parce que je ne pense pas que quelqu'un puisse avoir la

capacité de le faire. En tout cas, moi, je ne pense pas avoir la capacité de dire si le projet peut fonctionner ou pas. C'est super compliqué parce que des projets, ça dépend vachement de l'entrepreneur. Donc ce genre de choses-là, c'était avant tout pour l'entrepreneur plus que pour le projet. Après, moi, j'ai des critères de sélection au niveau des projets. Je ne prends pas des projets qui ont besoin de R&D, ce genre de choses-là, parce que dans la durée, c'est trop compliqué à accompagner. Ça ne peut pas rentrer sur neuf mois d'accompagnement. Mais en tout cas, sache que c'est beaucoup plus par rapport à l'entrepreneur que par rapport au fait que je donne du crédit à la réalité du projet. Parce que pas que je crois pas au projet, mais dans le sens où moi, je n'ai pas les compétences de dire si le projet va effectivement fonctionner ou pas.

Orateur 2 (01:00:33)

Tu disais que sur les trois interventions qu'on avait eues, Elsa, Philippe et Pascal, tu avais réussi à prendre plein de choses. Si on sort [REDACTED], parce que c'est toi qui l'a organisé, c'est un peu moins objectif. Si on prend uniquement [REDACTED] et [REDACTED], donc atelier études de marché, atelier SEO, est-ce que tu as un exemple de quelque chose que tu as appris et que tu as pu mettre en application, que tu comptes mettre en application par la suite ?

Orateur 1 (01:01:13)

Je vais commencer avec celui de [REDACTED], parce que c'est plus récent, donc comme ça, ça sort plus vite de ma tête. Je n'ai encore rien mis en application, mais clairement, pour moi, ce n'était que de la découverte, ce cours-là. À la limite, SEO, un peu à mon travail, on faisait attention, avant du coup. On avait quand même dit de faire attention aux mots clés, la structure de la page et tout, mais franchement, comme il l'a présenté, je n'avais jamais eu un cours là-dessus. C'était plus un peu des types de collègues informaticiens. Et du coup, les Google Ads, je n'ai jamais entendu parler. Du coup, c'était hyper intéressant. En fait, j'ai tout découvert pendant ce cours. Là, pour l'instant, comme je dis, je n'ai rien mis en application, mais forcément, ça résonne dans le sens où quand je vais créer mon site, forcément, je passe attention à ça. Et ensuite, j'ai trouvé ça super intéressant même d'apprendre que les entretiens peuvent aussi nous aider à définir des personas et que les personas, c'est aussi en lien avec la publicité qu'on fait. Mais franchement, ça, je ne savais pas que c'était poussé à ce point-là. Et je me souviens bien de celui de [REDACTED], j'ai encore refait des liens en disant: Tiens, du coup, ce que je suis en train de faire en ce moment en entretien, ça va me servir à ça derrière. Donc, je trouvais ça encore une fois hyper intéressant. Je n'ai pas encore touché aux exercices parce que Nicolas nous envoyait des exercices en lien avec ce cours-là. Je n'ai pas encore touché. J'aimerais bien voir. Après, comme je dis, ce n'est pas ce que je vais faire tout de suite demain, le site. Des fois, je me dis peut-être, il faudrait que je lance un site avec juste une vidéo qui explique mon projet, même si pour l'instant, il n'y a rien de vente. Et sinon, pour l'intervention de... Il s'appelait comment le nouveau... Je ne sais pas, j'ai envie de dire [REDACTED], mais je crois que c'est [REDACTED].

Orateur 2 (01:03:55)

C'est [REDACTED].

Orateur 1 (01:03:56)

Alors là-dessus, j'ai trouvé ça super intéressant que lui, en fait, ce que j'ai bien aimé, en fait, c'est qu'il nous explique comment eux, ils procédaient au niveau de la quantité de canaux par lequel ils faisaient des enquêtes, pourquoi ils faisaient certaines enquêtes de certaines manières et pourquoi pas. Le côté aussi, en fait, que des gens achètent des enquêtes. Alors, je ne dis pas que je ne savais pas, mais je trouvais ça intéressant aussi qu'il me donne les prix. En fait, ça c'était même peut-être plus le regard pro. C'est bien d'avoir des gens qui t'en parlent, parce que j'ai noté ça et je me dis peut-être un jour, au moins, je vais me faire une enquête sur combien coûte un service d'enquête. Je ne dis pas que c'est demain que je vais acheter une étude à 150 000 €. Je trouve que ça, c'était hyper intéressant. Des fois, quand les intervenants, même quand Elsa disait ça, on ne parlait pas [REDACTED], mais [REDACTED] qui donnait ses tarifs de formation. Moi, je trouve ça hyper intéressant d'avoir des idées de montant. Ça, c'est quelque chose, je trouve que...

Orateur 1 (01:04:57)

Et ça, c'est un truc que j'apprécie dans l'école de commerce, d'ailleurs. Parce que moi, dans ma formation, mais purée, jamais on parlait de chiffres. Je crois qu'à un moment, tu arrives au moment du travail, tu es complètement largué, tu n'as pas de référence. C'est assez pénible. Je trouve que c'est un tabou. On ne parle pas. Je trouve que c'est un truc que je trouve qu'on ne nous équipe pas bien à ce niveau-là. Et du coup, à l'EM, je trouve qu'il est beaucoup plus ouvert et c'est quelque chose que je trouve très bien. Je ne sais pas, peut-être parce que je n'ai vraiment eu tellement rien que moi, je trouve que c'est ouvert ici, alors que de toute façon, ce n'est pas ouf. Mais voilà. Et du coup, j'ai plutôt apprécié ça. J'ai bien aimé qu'il parle de l'écoute active. L'écoute active, c'est quand même quelque chose qui m'intéresse pas mal. Même en dehors des entretiens, je trouve que c'est réapprendre à écouter les gens. Et c'était peut-être plus la réflexion qu'il a eue sur comment est-ce qu'on écoute vraiment les gens qui m'ont intéressé. Parce que je trouve que c'est une vraie question dans la société aujourd'hui: est-ce qu'on

s'écoute vraiment ? Je me rappelle qu'il a reparlé de ça et c'était une réflexion que j'avais eue avec des amis à un moment où on s'entend parler, mais on ne s'écoute plus, on n'arrive plus à être en désaccord. C'est des choses qui m'ont parlé peut-être plus juste personnellement et qui m'ont rappelé cette réflexion. Et je trouvais ça bien que du coup, il incite les gens à vraiment rester plus actifs pendant leurs entretiens. Ce qui n'est pas toujours évident, clairement, mais c'est quand même quelque chose que je trouve intéressant. C'est un peu les deux.

Orateur 2 (01:06:32)

Tu as utilisé pas mal de fois le mot intéressant pour décrire les deux ateliers. Est-ce que c'est intéressant dans le sens où c'est de la découverte, donc des nouvelles choses que tu vas apprendre par rapport à différentes thématiques d'un projet entrepreneurial ? Ou est-ce que c'est intéressant parce que tu me dois un lien par rapport à ton projet ?

Orateur 1 (01:06:52)

Pour l'instant, je dirais que l'intérêt vient de la découverte et que je suis quelqu'un... Clairement, j'aime trop apprendre. Donc Dès que j'apprends des trucs, je suis stimulée. Alors clairement, le lien, comme je disais, Google Ads CEO, SEO, SEA, pour moi, là, je ne vois pas le lien direct maintenant, mais en fait, je sais que j'ai conscience que le lien, il sera après. Donc là, pour moi, c'est des choses qu'on a maintenant. Et en fait, on a le contact de [REDACTED], je l'ai mis sur LinkedIn. Je veux dire, si jamais j'ai un bug ou un problème ou une question dans six mois, je lui envoie un message, je dis: Ah, vous mettez l'information avec nous. Et maintenant, j'ai fait mon site, j'ai des questions. Je ne sais pas, je vais faire de la pub pour mon produit, j'ai des questions. Donc là, je vois le lien. Les entretiens, alors, le fait que moi, j'étais déjà dedans, on va dire que ça n'a pas fait que je n'ai pas revu ma grille en cours de route. Je me suis dit sinon, c'est un peu Je ne trouvais pas ça ouf de rechanger en cours. Et par contre, ça m'a intéressé ce qu'il a dit sur le quanti. Et à un moment, je me suis posé la question: Est-ce que je ne voulais pas faire un quanti pour vraiment essayer de voir à partir de ce que j'ai là, dans les entretiens ? Tu me disais que tu ne voulais pas faire un quanti Moi, je ne sais pas. Après, le problème du quanti pour des kayakistes, c'est que comment est-ce que je cible les kayakistes ? Il faudrait que je passe par la fédération peut-être. Mais ça aurait été plus pour vraiment me rendre compte. En fait, moi, une question que je me pose beaucoup dans mon projet, c'est: Quel est mon marché vraiment en chiffres en France ? Parce qu'en fait, comme dit: Ouais, les kayakistes, déjà, il n'y en a pas beaucoup. En tout cas, des licenciés des licenciés à l'année en France, il n'y en a pas beaucoup. Ensuite, tu as tous ceux qui pratiquent chez eux, mais en fait, je ne peux pas savoir. Enfin, qui ont acheté un kayak gonflable et qui font leur pratique personnelle, il n'y a aucune idée. Tu as tous ces pratiquants de vacances qui représentent environ 120 000 personnes, je crois, par an. Mais eux, c'est des cartes un jour et du coup, c'est plus une pratique de temps en temps. Donc ce n'est pas forcément eux qui vont acheter un vélo remorque, c'est pour une fois par an. Et en fait aussi dans mes entretiens, il y a des gens qui m'ont beaucoup parlé de la différence entre la France et l'Allemagne, par exemple. Et du coup, ça m'a vraiment fait réfléchir. En France, le kayak est très institutionnalisé dans les clubs. En fait, il y a quand même... Les clubs, ça représente la majorité de kayakistes. En Allemagne, c'est tout le contraire. En fait, ce n'est pas vraiment de club. C'est un pratiquant de canoë et kayak, il y a des potes qui font du canoë et kayak, ils achètent tous leur matos et ils sortent en groupe. Et du coup, la pratique est complètement différente. Et dans ce cadre-là... D'ailleurs, Les seuls projets pour l'instant, les plus gros projets quand j'ai feuilleté des magazines canoë et kayak où des gens transportent des kayak à vélo, c'est des Allemands. Et je pense que c'est quand même intéressant. Et du coup, je me dis c'est peut-être un marché qui faudrait... Sur un Il faut que j'aille. Parce qu'en fait, la pratique est différente dans un sens où ils achètent leur propre matériel, ils sont plus autonomes, ils vont là où ils veulent. Je ne sais plus pourquoi j'ai parlé du marché du kayak. Je dis que c'est une de mes questions, pas une de mes craintes, mais Juste, j'aimerais bien savoir à qui je peux le vendre. Parce que là, j'ai des idées de persona, un peu des types de personnes, mais je ne sais pas combien il y en a. Et s'il n'y en a que 10 en France, ce n'est pas ouf. C'est un peu ma question du moment.

Orateur 2 (01:12:03)

Est-ce que tu n'as pas des redondances avec ton master 2 ? Est-ce qu'il y a pas des infos qui sont transmises des deux côtés et qui fait que finalement, tu as déjà vu quelque chose dans ton master et que tu revends dans le DU et que ce n'est pas forcément très utile ?

Orateur 1 (01:12:51)

Il y en a eu un peu, mais par contre, j'ai trouvé ça génial parce que du coup, ça rentre deux fois dans mon oreille. En fait, ça me permet de beaucoup mieux retenir et aussi, ça me permet de faire des supers analyses PESTEL en parlant des tendances sourdes et des signaux faibles et impressionner tout le monde parce que j'ai compris que les gens n'ont pas compris. Sans blague, non, sans blague, en fait, moi, ça ne me dérange absolument pas. En fait, il n'y en a eu pas beaucoup. Il y en a vraiment eu très peu. Et dans ce qu'il y a eu, des fois, franchement, je trouve que c'est bien de... Moi, je suis assez partisane de la pédagogie répétitive. Je trouve que c'est comme ça. La première fois que tu nous avais dit l'autre truc, là, ce n'était pas rentré. Et quand [REDACTED] l'a dit, c'est rentré. Et du coup, j'avoue que ça, ce n'est vraiment pas quelque chose qui m'embête. Et comme, encore une fois, je pense que je suis pas dans

la posture de quelqu'un qui a fait ses cinq années à l'EM. Moi, j'arrive ici, je découvre tout. Quand on me dit deux fois, franchement, ça me surpasse.

Orateur 2 (01:13:58)

C'est un peu embêtant. Au bout de dix fois, c'est sûr que j'espère que ça va rentrer.

Orateur 1 (01:14:02)

Donc là, pour moi, il n'y a pas de problème à ce niveau-là.

Orateur 2 (01:14:05)

Ça marche. Est-ce que je peux améliorer quelque chose pour le second semestre ? Des choses à enlever, des choses à ajouter, des cours à changer sur le fond, sur la forme ? Est-ce que tu as des idées d'axes d'amélioration ?

Orateur 1 (01:14:20)

Ça, c'est une bonne question aussi. Je pense que ce serait cool qu'on vive un codev en promo Pour peut-être que les gens captent que c'est un codev, parce que peut-être ils ne se planteront jamais à l'assaut pour un codev, s'ils ne comprennent déjà pas ce que c'est de base. Peut-être en vivre un en promo, ça peut être intéressant. Je dirais, après, je ne sais pas. Il faudrait peut-être que chacun puisse avoir l'opportunité aussi d'inviter quelqu'un. Après, je ne sais pas si tout le monde est à l'aise avec ça... par exemple [REDACTED]. En fait, faut encourager à ce que chacun puisse le faire. Parce que je pense que ça, c'est vraiment le fait que je trouve que c'est un bon exercice et que ça montre aussi un peu les intérêts de chacun et comme ça, ça fait que chacun participe à la vie du groupe. Et sinon, peut-être un autre truc. J'ai l'impression qu'on est quand même rarement 15. Je ne sais pas, je trouve ça dommage qu'on pas toujours tous toujours ensemble. C'est aussi peut-être pour la dynamique de groupe, mais c'est vrai que quand on arrive à un cours et on est cinq, forcément, ça fait plus porter aussi à chacun qui est là. Si dans les cinq, on est cinq, il n'y a pas forcément avoir de nouvelles trucs à présenter, de nouveaux trucs, ça fait que Je ne sais pas, en fait.

Orateur 1 (01:16:17)

Si tu vois ce que je veux dire, mais...

Orateur 2 (01:16:19)

Si, après, c'est tout le monde. C'est sûr que si...

Orateur 1 (01:16:21)

Oui, c'est ça.

Orateur 2 (01:16:22)

Après cinq, c'est quand même jamais arrivé, si ?

Orateur 1 (01:16:24)

Non, ce n'est pas arrivé cinq. Je ne sais pas quelle fois on était moins, mais j'ai quand même J'ai l'impression qu'on n'est jamais au complet. Peut-être c'est un sentiment faux, je ne sais pas, mais j'ai l'impression qu'on n'est jamais tous là.

Orateur 2 (01:16:37)

Est-ce que tu as l'impression que vous n'êtes jamais là les 15 en même temps ? Ou est-ce que tu as l'impression que parmi les 10 personnes qui seront là, ce n'est jamais les mêmes ?

Orateur 1 (01:16:44)

Non, j'ai Je me sens qu'on n'est jamais les 15 présents. Par contre, ça tourne quand même au niveau des gens qui sont là. Donc, je pense qu'il y a beaucoup de turnover. Mais non, c'est plutôt le fait qu'on jamais les 15 là. Je ne sais pas ce que ça changerait, mais je ne sais pas. C'est une question que je me pose.

Orateur 2 (01:17:09)

Dans tous les cas, vous êtes plus 15. Vous avez été 15 inscrits, 12 encore, si je ne me trompe pas. 11 ou 12. Sur ces 11 et 12-là, est-ce que tu as l'impression qu'il y a un noyau central des gens qui sont tout le temps présents ? Ou est-ce que vraiment c'est comme de passer au clip et puis ça bouge tout le Oui, quand même, je trouve qu'il y a un noyau.

Orateur 1 (01:17:32)

Le noyau, je dirais du coup, c'est [REDACTED]. Je dirais que ça, c'est le noyau. Et ensuite, les gens qui se tournent autour, [REDACTED], [REDACTED]. [REDACTED], j'ai l'impression que je l'ai vu un peu plus. J'ai l'impression que je ne le voyais pas beaucoup. C'est peut-être que je ne l'avais pas bien repéré, mais je ne sais pas. Mais du coup, [REDACTED], je le mettrais en pas tout le temps là. [REDACTED], pas tout le temps là. Qui j'ai oublié ?

Orateur 2 (01:18:25)

Il y a [REDACTED] aussi.

Orateur 1 (01:18:27)

Oui, [REDACTED], il est dans le noyau central, par contre. Non, pardon [REDACTED] J'essaie de visualiser la salle parce qu'ils ont toujours un peu près à cette même place.

Orateur 2 (01:18:42)

Attends, noyau dur, on a dit ?

Orateur 1 (01:18:53)

Je dis [REDACTED].

Orateur 2 (01:18:54)

[REDACTED], OK.

Orateur 1 (01:18:55)

Je dis [REDACTED] Il y a du coup [REDACTED] Et j'ai dit [REDACTED] Et j'ai dit [REDACTED] Du coup, ça fait combien, en fait, Noyau dur ? Parce que c'est ça, peut-être, je me rends pas compte de combien on est. En fait, on est peut-être 80% dans le Noyau dur, déjà.

Orateur 2 (01:19:16)

Là, ton noyau dur, tu as sept personnes.

Orateur 1 (01:19:20)

Avec moi, du coup, huit.

Orateur 2 (01:19:22)

Huit avec toi. Je sais pas, tu t'es pas citée, parce que tu n'es pas dans le noyau dur, en fait. Donc, huit avec toi. Donc, ça fait huit sur douze. t. Donc, huit dans le noyau dur. Ensuite, tu mets [REDACTED] un peu en périphérique. C'est vrai qu'il n'est pas tout le temps là. Lui, il est quand même avec son alternance. C'est de la excuse officielle, je ne sais pas à quel point c'est vrai, mais apparemment, ça ne se passe pas super bien au niveau de ses horaires.

Orateur 1 (01:19:58)

Ok.

Orateur 2 (01:19:59)

[REDACTED] c'est vrai que je le vois une fois sur deux. [REDACTED] je ne le vois pas souvent. Après lui, il avait un collègue qui était là initialement.

Orateur 1 (01:20:07)

Oui, qui est parti du coup.

Orateur 2 (01:20:09)

Qui l'a lâché sur le projet. Et quand même, ces huit dont tu fais partie, comment ça se passe ?

Orateur 1 (01:20:22)

Bien, là, je trouve qu'il commence à y avoir quelque chose qui se crée. Avec [REDACTED] on le sent arriver, la cohésion, doucement, mais sûrement. Comme je dis, au début, c'était un peu dur. Je pense qu'au début, oui, Il y avait peut-être plus de mal à... C'est normal, les gens ne se connaissent pas. C'est quand même, comme tu disais, à un moment hyper personnel, des projets présentés devant tout le monde. Là, j'ai l'impression que déjà la glace, elle est brisée à ce niveau-là. Les gens se présentent et on se voit et on se prend des retours de plein de personnes ce n'est pas grave, mais c'est même bien. Je pense que le dernier cours qu'on a pu faire en extérieur avec les petits jeux, ça aide.

Orateur 1 (01:21:16)

Là, ■■■ a lancé le calendrier de l'avant, ça aide aussi. D'ailleurs, elle a même fait une petite blague sur ■■■ qu'on appelait tout le temps ■■■ Elle nous a dit que les deux, on pouvait l'appeler des deux. Donc c'est bon, on est assez en accord. On peut continuer à l'appeler ■■■ Bref, on a un peu rigolé. Non, du coup, je pense que ça, ce n'est pas quelque chose qu'on peut forcer, ça met du temps et c'est comme ça. Je pense que les temps un peu off qu'on fait ensemble, ça aide. Après, on ne peut pas faire que ça. Mais je pense que là, il y a une dynamique qui se lance, c'est juste le temps. Je pense que c'est bien d'avoir sorti les personnes qui n'avaient pas participé du groupe. Parce que c'était quand même un peu étrange que là, depuis deux mois, elles étaient encore dessus. Et en fait, c'est vrai qu'on ne savait pas exactement qui enlever. Parce qu'on avait déjà discuté à un moment avec [nom] et on s'est dit: Ah oui, mais on ne sait pas trop. Comme tout le monde ne va pas tout le temps, des fois, on se dit qu'on loupe des gens qui sont encore dedans et qui ne sont pas là. Voilà. Non, mais sinon... Je pense que là, je n'ai pas forcément... Ça pourrait être mieux et en même temps, c'est déjà bien.

Orateur 2 (01:22:32)

On a fait une petite trentaine d'heures qui nous reste 100 heures dans le cadre de la formation. Il reste trois quarts encore de l'année pour essayer d'aller creuser ce moyeu dur et aussi pour essayer de faire rentrer ceux qui sont en périph en moyeu dur.

Orateur 1 (01:23:05)

C'est ce que j'allais dire. C'est ça, faut essayer de faire en sorte que les quatre autres intègrent.

Orateur 2 (01:23:16)

Est-ce que moi, en tant qu'animateur de ça, je peux faire un truc ?

Orateur 1 (01:23:24)

Alors là, forcément, je n'ai pas les retours de tout le monde, mais Je pense que le fait que... Du coup, là, moi, je me suis investie dans l'assaut. J'apprends à te connaître aussi d'une autre manière et du coup, ça aide aussi à briser la glace avec la personne qui chapeaute le début. Pour d'autres, il y a une distance parce que tu es le prof. De base, il y a des gens qui disaient: Oui, je n'arrive pas à le tutoyer, ça me fait trop bizarre. C'est le bruit que j'entends dans les cours. Je ne sais pas, je pense que c'est une posture difficile. De toute façon, quand on est animateur d'un groupe, c'est toujours compliqué, parce qu'il y a forcément une distance de fête. Ce n'est pas l'âge, c'est juste le titre. Comment est-ce qu'on peut casser ça ? Je ne sais pas. Et même, est-ce que ce serait sage de casser ça ? Je ne sais pas non plus, parce qu'il faut garder une façon, forme d'autorité aussi pour toi. Je ne sais pas. Moi, j'ai partagé une expérience très similaire. Quand je suis devenue directrice de colo, je n'avais plus du tout la même relation avec les jeunes. Pourtant, j'étais toujours jeune. Je suis directrice de colo à 21 ans. J'étais animatrice à 20 ans. J'ai vu leur regard changer. Ils faisaient plus les mêmes choses avec moi. Et franchement, sur le coup, j'étais en mode: Pourquoi ? J'en suis toujours émue. Je suis toujours sympa, j'aime toujours bien. Et en fait, c'est parce que j'étais la directrice. Et du coup, la directrice, c'est la directrice. Du coup, le prof, c'est le prof. Je pense qu'il y a une distance de fête. À ce niveau-là, je ne sais pas si on a grand-chose à faire et je ne suis même pas sûre que ce soit ça, je vais faire quelque chose. Par contre, je me suis posé une question, par exemple, pour le calendrier de l'avant, parce qu'on a dit que toi, on le partagerait sur le groupe. Mais peut-être que ça serait intéressant. Je me suis demandé si on ne pouvait pas t'intégrer On pourrait en groupe juste pour que tu vois les calendriers qui sont partagés. Non, mais tu vois dans le sens où... Parce qu'en fait, c'est quand même bizarre que ce soit que dans un sens où nous, on voit le tien, mais toi, tu n'es pas axé au nôtre.

Orateur 1 (01:25:25)

Je ne sais pas. Il ne faut pas que ça fasse de la pression aux gens que si quand tu envoies, je ne sais plus faire mon truc, c'est un peu ça le problème. Mais du coup, je ne sais pas. Mais c'était une réflexion que je m'étais faite. Peut-être juste en mode temporaire sur les vacances, mais je ne sais pas. En même temps, ça n'aide pas à créer une cohésion où il n'y a pas de regard extérieur. C'est ça Il faut que tu me laisses. Ou alors on te les transfère. Mais bon, ça, je n'ai pas forcément de solution là. Il faut qu'il vienne dans l'asso, il faut qu'il discute avec toi. Je pense que c'est ça. Mais en même temps aussi, je pense qu'il y a ce côté quand Il y en a certains qui sont très jeunes aussi, donc forcément, ils n'ont pas cette habitude non plus.

ENT-03 (fin de premier semestre)

Orateur 1 (00:01)

Est-ce que tu peux me parler un peu de ton projet ? C'est-à-dire ce qui s'est passé depuis les deux derniers mois où tu es rentré dans le diplôme, qu'est-ce que tu as fait jusqu'à la fin de l'année ?

Orateur 2 (00:18)

Moi, pour l'instant, j'ai vraiment bien avancé dessus. J'ai quasiment fini le business plan. Il me manque juste pour l'instant les visuels de l'application que je en train de faire faire avec un graphiste et le plan financier qui va être fait par le copain de ma sœur. Là, c'est la fin de l'année, du coup, il est vraiment occupé avec les bilans des entreprises, mais il s'en occupe début janvier. Là, je suis en train de prévoir les études qualitatives et quantitatives. Pour l'instant, j'ai deux rendez-vous avec un des associés de mon entreprise pour avoir la partie au niveau des recruteurs. J'ai un deuxième rendez-vous avec un conseiller à Pôle emploi que Léa m'a présenté. Et après, je prendrai des rendez-vous avec des particuliers. J'ai commencé à vraiment sur LinkedIn, commencer à suivre le maximum de personnes. Et après, je vais préparer un message pour leur envoyer et leur proposer de faire des rendez-vous avec moi. Je vais m'en occuper la semaine prochaine. Je vais commencer à tout envoyer.

Orateur 1 (02:00)

Ok. Donc là, les deux professionnels que tu rencontres, c'est vraiment pour qu'ils te filent des feedbacks par rapport au marché d'emploi actuellement ?

Orateur 2 (02:07)

Pour que je puisse comprendre, parce que je pense que là-bas, c'est vraiment comprendre. Parce que j'ai une idée. Je pense que mon application peut régler ce problème, mais au final, je n'en suis pas sûr. C'est pour vraiment avoir une confirmation, savoir si vraiment ça peut aider à régler le problème de recrutement de talent, de pénurie. Et vraiment pour essayer de confirmer ça Est-ce que le fait de partir en entretien comme ça, c'est quelque chose que tu fais spontanément ou c'est parce que je vous ai demandé de le faire dans le cas du coup, en toute franchise ?

Orateur 1 (02:39)

Est-ce que c'est un truc que tu aurais fait toi-même ?

Orateur 2 (02:42)

Non. Je suis un peu bassiné. Moi, je l'aurais fait de moi-même. Pour moi, c'est indispensable quand même de faire les entretiens. Donc moi, je l'aurais fait de toute façon. Je pense que c'est un indispensable, sinon en fait, on ne sait pas tout. Donc, il faut forcément interroger les personnes qui sont du métier. Moi, clairement, recherche d'emploi, marché du travail, je n'y connais quasiment rien. Pour l'application, je me suis renseigné vraiment à fond dessus, mais je ne vis pas dedans. Il faut avoir des personnes qui vivent dedans tout le temps.

Orateur 1 (03:12)

Et du coup, pourquoi est-ce que tu as fait le quanti aussi en même temps ? Pourquoi est-ce que tu as commencé à travailler dessus ?

Orateur 2 (03:18)

Le quanti, au début, je voulais commencer par ça, mais par rapport à la remarque que Léa m'avait faite, elle me disait que c'était peut-être mieux de commencer par le quali et après refaire un quanti. Donc, j'ai juste commencé Je vais voir ça. J'ai préféré le finir, je n'allais pas m'arrêter au milieu. Je préférerais le finir et après, je pense, après les études qualitatives, il y aura sûrement des questions à rajouter ou à modifier ou autres. Et du coup, là, je le finaliserai.

Orateur 1 (03:42)

L'idée, c'est que tu fasses la découverte avec le quali, tu chopes des infos et ces informations-là, tu les remets dans le cadre de ton compte pour adapter de...

Orateur 2 (03:49)

Ok, pour confirmer.

Orateur 1 (03:52)

Tu m'as dit que tu avais quasiment fini le business plan. C'est quoi ? C'est le canvas que tu dis ou c'est la partie écrite, le gros dossier ?

Orateur 2 (04:00)

Non, le gros dossier de... Je ne sais pas combien il y a écrit de pages. Le gros dossier. Moi, j'avais déjà fait toutes les recherches. En fait, j'avais déjà quasiment fini toutes les recherches. Après, je suis allé sur Internet et j'ai trouvé un site qui faisait des business plans, comment dire qu'on pouvait modifier. Tu choisis en fonction de ton domaine d'activité. Après, il te faisait un business plan pour ce domaine-là et tu faisais les modifications dessus directement. Je trouvais que c'était un business plan qui était assez bien fait. J'ai juste repris et j'ai fait les modifs avec les données que moi, j'avais trouvées. Ça m'a pris un week-end, même pas pour le finaliser. Les données, tu dis que tu les avais déjà, donc tu les avais avant de rentrer dans le cadre du DU ou tu les as développés dans le cadre du DU ? Non, j'ai fait les recherches pendant assez longtemps. J'ai vraiment fait l'étude de marché, toutes les recherches sur Internet, lire des articles, des livres, tous les trucs. Après, je les avais mis sur un doc, sur un document Word. Après, j'ai juste eu besoin de les retirer et les mettre sur le PowerPoint pour le business plan que ce soit au propre un petit peu.

Orateur 1 (05:13)

Mais ça, ce travail, tu l'as fait avant d'intégrer le DU ?

Orateur 2 (05:17)

Non, je l'ai fait pendant.

Orateur 1 (05:23)

Ça marche. C'est quoi que tu es allé chercher comme info ? C'était par rapport aux outils que je vous ai filés ? Genre, tu as voulu faire un test-in, un SWOT, etc. ? Ou est-ce que tu es allé chercher d'un point de vue macro, plein d'informations par rapport à ton marché ?

Orateur 2 (05:37)

Je peux te dire un peu le plan de mon business plan. Le plan, c'est vraiment... Au début, j'ai une partie sur les opportunités où je parle vraiment du marché des plateformes de recherche d'emploi en termes de chiffres, etc. Les tendances, je parle un peu de mon business model et des facteurs qui est le succès de mon application. Et après une deuxième partie où je présente mon projet, ma proposition de valeur. Je me présente aussi dans le projet. Et après, il y a la partie études de marché avec les segments de marché, le SWOT, l'analyse de la concurrence, les avantages concurrentiels aussi de mon projet par rapport aux concurrents que j'ai analysés, le PESTEL et les cinq forces de porteur. Et après, il y a toute la partie sur la stratégie où il y a le plan d'action, le business model canvas, le plan d'action marketing, la gestion des risques et pourquoi mon projet est viable. Et la dernière partie, c'est vraiment sur le plan financier et ça, je n'ai pas du tout regardé.

Orateur 1 (06:30)

Et cette trame-là, c'est toi qui l'as faite ou c'est la trame que tu as récupérée du site dont tu parlais ?

Orateur 2 (06:37)

Non, c'est la trame que j'ai récupérée du site. Et après, j'ai juste rajouté le PESTEL et les cinq forces de porteur parce qu'il n'avait pas mis.

Orateur 1 (06:47)

Ok, ça marche. Et tu veux garder la trame comme telle ? C'est un truc qui te convient sur la trame ?

Orateur 2 (06:53)

Pour l'instant, je trouve que c'est plutôt pas mal. Après, le business plan, je l'ai fini pour l'instant à l'écrit, mais il faut encore que je le relise, que je le critique et tout. Vraiment tout revoir pour faire une version bien finalisée, top.

Orateur 1 (07:37)

C'était quoi l'objectif que tu avais en ce business plan écrit ?

Orateur 2 (07:43)

C'est vraiment pour pouvoir présenter mon idée. Parce que même moi, dans mon idée, j'avais beaucoup d'idées. Donc, il fallait vraiment mettre au propre savoir ce que je garde, comment je le présente, comment je le fais bien, etc. C'est vraiment pouvoir présenter mon projet. Et à partir de ça, quand je l'aurais finalisé, là, je ferais un PowerPoint pour quand je ferai mon pitch ou la présentation à des investisseurs, etc. C'est vraiment mettre au propre toutes mes idées parce que j'avais franchement une trentaine de concurrents. Mais après des concurrents qui ne faisaient pas la même chose, soit ils faisaient une partie de mon idée, soit ils faisaient une autre partie, soit c'était vraiment... J'ai vraiment pu mettre au propre tous ces concurrents-là, choisir les concurrents qui avaient le

projet le plus proche du mien et à partir de ça, faire la comparaison comme ce que tu nous avais montré, la grille avec chaque service proposé, après oui, non, etc. Et du coup, j'ai fait tout ça et sur à peu près, je crois, trois PowerPoint sur ça. Et du coup, ça m'a permis vraiment de... Ensuite, à partir de ça, j'ai pu ressortir les quatre avantages concurrentiels de mon application par rapport à toutes les applications.

Orateur 1 (09:00)

Donc cette partie de réactualisation. Si je comprends bien, c'est qu'il y a une phase pour toi pour comprendre un peu mieux où tu vas. C'est aussi un peu pour te rassurer toi, au-delà de te mettre à présent à quelqu'un, te mettre à plat ton idée ?

Orateur 2 (09:12)

Oui, c'est ça.

Orateur 1 (09:14)

Ça a été utile de faire ça ?

Orateur 2 (09:19)

Ouais, vraiment beaucoup. Ça m'a permis aussi d'un peu, je pense, prendre confiance en mon projet encore plus. Parce qu'au début, je me disais, quand j'ai vu tous les concurrents qu'il y avait, je me disais: Comment je vais faire ? Parce que ça a l'air assez compliqué. Là, j'ai pu voir que franchement, j'ai quelques points qui vraiment apportent un avantage à mon projet. Et après, je continue à travailler dessus.

Orateur 1 (09:46)

Est-ce que tu es satisfait de la manière dont ton projet a été développé sur ces deux premiers mois ? Est-ce que tu pensais que ça allait être plus mature que ça, moins mature ? Comment est-ce que tu te situes par rapport à ce que tu as fait, puis au degré de développement que tu as du projet ?

Orateur 2 (10:00)

Moi, j'ai toujours des ambitions très élevées. Donc forcément, ce n'est pas assez avancé pour moi. J'aurais aimé vraiment avoir fini les études qualitatives fin décembre. Mais Je pense que je me suis quand même vraiment bien donné à fond pour que ça soit bien. Il ne faut pas non plus aller trop vite et faire n'importe quoi. Je pense que je vais prendre plutôt le mois de décembre pour relire tout ce que j'ai fait. Et après, je commencerai Rien que de me renseigner aussi parce que j'aimerais me renseigner sur vraiment combien ça pourra me coûter, le prix de l'application pour finir le plan financier et aussi connaître le prix des abonnements, comment je les ferais, etc. Et après, vraiment avoir tout au clair et après, pour commencer à chercher des investisseurs, je dirais mi-février, fin février.

Orateur 1 (10:54)

Mi-février 2024, on est d'accord ?

Orateur 2 (11:00)

Et le lancement de l'application, j'aimerais septembre.

Orateur 1 (11:17)

Pourquoi cette date de septembre 2024 en projet d'ouverture ? Est-ce qu'il y a une échéance particulière pour toi à ce moment-là ou est-ce que c'est...

Orateur 2 (11:25)

Non, c'est juste que je ne sais pas, j'essaie de me donner des objectifs assez rapprochés pour me booster un petit peu, aller plus vite.

Orateur 1 (11:35)

Parce que tu vois, des fois, on me dit ça une des chances parce que c'est la fin de l'étude, c'est la fin des études, ce genre de choses-là. Donc du coup, il y a un peu une obligation à sortir le projet assez rapidement. Mais toi, ce n'est pas forcément ton cas. Tu n'as pas d'obligation à te dire qu'en septembre 2024, il faut que le projet soit sorti.

Orateur 2 (11:52)

Non, pas forcément. Après, je me dis aussi que le projet, l'idée que j'ai, même si j'ai fait vraiment tout un travail autour pour la différencier d'un peu beaucoup de monde, l'idée reste assez simple. Il ne faut pas se mentir, c'est une idée qui n'est pas non plus folle. Et du coup, il faut, je pense, essayer d'aller vite pour prendre de l'avance parce

qu'il y a plein de gens qui ont même déjà pensé à cette idée. Parce que je regardais sur des forums, sur Internet, il y avait des gens qui avaient cette idée, je crois que c'était en 2012. Ce n'était pas exactement la même, mais c'était un début d'idée. C'était il y a longtemps quand même. C'est eux aussi, ils n'ont peut-être pas pu la finaliser parce qu'il n'y avait pas tout ce qui est intelligence artificielle. Celles qui étaient assez développées. Du coup, ils ont été freinés, je pense. Mais ce n'est pas une idée folle. Donc, je pense qu'il faut essayer de se dépêcher un petit peu pour la finaliser rapidement et prendre de l'avance.

Orateur 1 (12:41)

Qu'est-ce qui te plaît le plus dans ce que tu fais ? Est-ce que c'est la nature du projet ou est-ce que c'est le fait d'entreprendre ?

Orateur 2 (12:48)

Moi, c'est le fait d'entreprendre. Franchement, moi, je pourrais faire n'importe quoi. C'est juste le fait de se donner dans quelque chose. Moi, c'est ce que j'aime bien.

Orateur 1 (12:59)

Ouais, c'est ça. Du coup, c'est le fait de bosser sur un truc concret qui te plaît ou il y a autre chose aussi ?

Orateur 2 (13:07)

Moi, c'est le fait de bosser sur quelque chose de fou, un peu. Que tu dis vraiment, tu as un pour cent de chances de réussir, mais si tu réussis, ça serait incroyable. Moi, c'est vraiment ça. J'aime bien les projets ambitieux. Je ne me dis pas que je vais forcément réussir, mais juste j'aime bien les projets ambitieux.

Orateur 1 (13:54)

Est-ce qu'il y a des trucs qui te bloquent actuellement pour continuer le développement de ton projet, mis à part le fait qu'il y a une problématique du temps, est-ce que tu as quelque chose qui te bloque un peu sur le développement ?

Orateur 2 (14:10)

Pour l'instant, non, j'essaie juste d'avancer petit à petit. Je n'ai rien qui me bloque en particulier. Je pense que j'aurai bientôt le blocage de trouver des personnes pour les études qualifiées, ça, c'est sûr. Mais pour l'instant, ça va. Et je réfléchis à quelque chose aussi. C'était que moi, je voulais présenter mon projet à des investisseurs et je me disais que: Est-ce que des investisseurs peuvent être intéressés juste avec un business plan et un PowerPoint ? J'essayais de réfléchir à peut-être essayer de faire une version bêta vraiment de base avec vraiment la base qui est la recherche automatique de l'ordre d'emploi et les CV de motivation. Vraiment le service de d'autres choses pour présenter ça. Pas quelque chose pour vendre ou quelque chose comme ça, mais juste pour avoir quelque chose pour présenter. Je ne sais pas, mais ça me coûterait de l'argent. C'est ça le truc. Je ne sais pas si ça serait... Parce que je ne sais pas. Moi, personnellement, si je suis un investisseur, un business, même si j'ai réfléchi, techniquement, l'application, elle est faisable. En gros, il n'y a pas de souci à se dire: Je n'arriverai pas à la faire ou quoi. Techniquement, elle est faisable. Donc, est-ce que la version bêta est forcément utile ? Sachant qu'on sait très bien qu'elle sera faisable, l'application. Ça serait peut-être juste perdre de l'argent parce que forcément, la version bêta, on ne va plus l'utiliser, qu'on va repartir de zéro. Donc, j'aurais juste perdu de l'argent à faire quelque chose.

Orateur 1 (19:00)

Si on revient un peu sur la formation, est-ce que les objectifs que tu avais et les attentes que tu avais en intégrant le DU, tu trouves réponse actuellement ou est-ce qu'il y a des choses qui se passent auxquelles tu ne t'attendais pas ?

Orateur 2 (19:21)

Pour moi, ça se passe très bien. Je pense qu'on a réponse à nos questions. En tout cas, quand on pose des questions, on a toujours une réponse. Ça se passe bien. Après, moi, je ne m'attendais pas à plus de suivi, que tu sois derrière nous ou quoi que ce soit. Franchement, je m'attendais à ce qui se passe. Qu'on travaille sur notre projet et que si on a des besoins, on pose une question et on retourne travailler, on pose des questions. Ainsi de suite.

Orateur 1 (19:48)

C'est quoi qui te plaît dans ce fonctionnement ?

Orateur 2 (19:53)

C'est le fait qu'on est autonome, qu'on n'est pas... Moi, j'ai l'habitude de travailler tout seul, donc c'est ce qui me plaît. Genre d'être vraiment un peu tout seul, travailler sur mon projet. Si j'ai des questions, je demande. Après moi, c'est vraiment le côté autonome et pouvoir travailler sur son projet tranquillement.

Orateur 1 (20:12)

Parce qu'après, vous êtes autonome, mais c'est assez relatif. Moi, je vous demande aussi de faire des challenges, je vous demande d'aller faire des études de marché, tout ça. Il y a quand même un peu un cadre pédagogique qui fait que l'autonomie est relative, non ? Tu n'as pas cette impression-là ?

Orateur 2 (20:28)

Pas spécialement. Moi, je trouve que ça se passe très bien pour nous.

Orateur 1 (20:35)

Est-ce qu'il y a un autre point qui participe au fait que ça se passe bien pour toi ?

Orateur 2 (20:47)

C'est l'autonomie et aussi le fait que tu es présent quand on a besoin. C'est surtout ça. Pour voir quand on a une question, je ne sais pas, comme la dernière fois, je te pose n'importe quelle question, tu y réponds directement, tu es toujours présent. Et moi, je trouve que c'est vraiment ça, vraiment avoir un soutien qui te... Parce que c'est vraiment... Si je n'étais pas dans le DU, si j'avais des questions à poser, ce serait à ChatGPT. Ce n'est pas forcément les meilleures réponses. Donc c'est ça un peu avoir quelqu'un qui te soutient dans ton projet. Même juste, je ne sais pas, quand on te pose une question, juste parce que je réfléchis à ça et juste avoir une personne qui t'encourage dans ton projet. Je trouve déjà ça, c'est top. Je t'entends plus.

Orateur 1 (21:54)

Les questions que tu me poses dans le cadre des cours, ça ?

Orateur 2 (22:03)

Oui, ou dans le cadre de mon projet. Comme là, par exemple, la question que je te disais par rapport à MVP. Ça, c'est une question peut-être simple, mais c'est indispensable de savoir ça.

Orateur 1 (22:15)

Est-ce que je suis la seule personne à qui tu peux faire ça dans le cadre du DU ? Est-ce que tu le fais aussi avec les autres entrepreneurs ?

Orateur 2 (22:26)

Non, pas forcément. Pas assez. En tout cas, moi, pas assez, mais les autres, je trouve qu'ils posent beaucoup plus de questions et je trouve ça bien aussi. Moi, peut-être pas assez. Mais après, quand les autres posent des questions, j'y réponds bien sûr, comme Nicolas, hier, il a envoyé son pitch qui était vraiment très bien, je trouve. Je trouve qu'il était vraiment cool. Et moi, je ne le fais pas personnellement, mais les autres, ils le font beaucoup plus.

Orateur 1 (22:53)

Tu ne le fais pas parce que tu n'en sens pas le besoin ?

Orateur 2 (23:01)

Peut-être parce que j'ai un peu cette personnalité un peu plus solitaire, je dirais. C'est peut-être plus ça, je pense. Mais quand j'ai besoin, je les pose à toi, mais peut-être pas forcément aux autres. Je pense que c'est plus ma personnalité qui fait que je ne pose pas trop de questions. Est-ce que tu as l'impression quand même que, indépendamment du fait que tu ne les contactes pas spontanément, mais est-ce que tu as l'impression que certains, parmi le DU, seraient capables de répondre à la question ?

Orateur 1 (23:24)

Mais si par exemple, je pars pendant trois semaines et je n'ai pas accès à mes mails, est-ce qu'il y aurait quand même quelqu'un vers qui tu pourrais te tourner pour poser ce genre de questions qui sont quand même assez importantes pour la suite des actions que tu portes ?

Orateur 2 (23:40)

Je ne connais pas forcément leur parcours à tous, mais je sais qu'une personne qui est vraiment un peu là pour tout le monde, je dirais [REDACTED]. Je pense que [REDACTED], elle répond vraiment aux questions de tout le monde et est très présente. Donc s'il y avait une personne à qui je devais demander, ce serait [REDACTED].

Orateur 1 (23:57)

Quand tu dis qu'elle est présente, ça se témoigne comment ? Elle est présente dans la formation ou en dehors ?

Orateur 2 (24:02)

Présente en dehors dans la formation, sur le groupe, elle anime vraiment le DU. Dès qu'elle entend même... Je ne sais pas, la dernière fois, je parlais pendant qu'on a reçu la personne pour les études qualitatives. J'ai juste parlé de mon projet comme ça, elle n'a pas hésité à m'envoyer. C'est elle qui m'a présenté la personne qui travaille à Pôle emploi avec qui je vais avoir l'entretien. Du coup, c'est vraiment top, je trouve. Elle disait justement hier sur le groupe qu'on était pas assez dynamique, mais c'est parce que c'est elle qui est trop dynamique, c'est ça le truc. Surtout ça.

Orateur 1 (24:39)

Tu partages son point de vue quand elle dit que vous n'êtes pas assez dynamique ou pas ?

Orateur 2 (24:43)

Oui, elle a raison. Elle n'a pas dit dynamique, mais elle a dit qu'on ne s'entraidait pas assez. Ce qu'elle aimerait, c'est qu'on se fasse des réunions de temps en temps où tout le monde part de son projet et on se donne des conseils un peu comme ça. Et ça serait, je pense, une bonne idée après.

Orateur 1 (25:24)

C'est quand même pour toi une bonne idée ? C'est un truc qui t'intéresserait d'avoir En fait, c'est un peu un événement de communauté, mais sans moi ?

Orateur 2 (25:33)

Oui, c'est ça.

Orateur 1 (25:37)

Et ça, c'est un point de vue que tu partages avec elle ?

Orateur 2 (25:43)

Oui, bien sûr. Après, je n'ai pas eu l'initiative, je pense, de le proposer, mais je pense qu'elle n'a pas tort dans ce cas-ci.

Orateur 1 (25:53)

Parce qu'après, je réfléchis un peu à ça, mais je me dis comme on se voit déjà trois ou quatre fois par semaine ensemble dans le cadre du DU, est-ce qu'il y a besoin en plus de ça, de continuer entre vous à reprendre une soirée ou à avoir des échanges soutenus en présence ?

Orateur 2 (26:14)

Moi, le truc, c'est que je partage son point de vue, mais on n'a pas beaucoup de temps. Elle a raison dans le concept, mais c'est compliqué avec le temps. Par exemple, je crois qu'elle nous a demandé de faire quelque chose il y a quelques jours. C'était de faire une petite carte sur Canva un peu pour parler de notre projet, c'est vraiment une super idée. Elle, elle l'a faite et j'ai regardé sa carte et c'est super bien, mais je n'aurais pas le temps de le faire.

Orateur 1 (26:39)

C'est jusqu'à quand qu'elle vous a demandé de le faire ?

Orateur 2 (26:42)

Je ne sais pas. Elle n'a pas demandé. Elle n'a pas dit de date en particulier. Elle a juste dit si vous pouviez le faire.

Orateur 1 (26:54)

Elle m'a demandé de le faire aussi pour que je me demande. Avec les autres, comment ça se passe ? Est-ce que la dynamique est quand même bonne ?

Orateur 2 (27:11)

Oui, sinon, ça se passe bien. C'est plutôt bien. J'ai oublié, justement, comme troisième rendez-vous, j'ai aussi en particulier. Je ferai avec elle aussi un entretien d'études quali.

Orateur 1 (27:25)

Par rapport au marché de l'emploi ?

Orateur 2 (27:30)

Oui, exact.

Orateur 1 (27:31)

Je pense qu'elle a des... Elle a été un peu dans le milieu aussi.

Orateur 2 (27:37)

Bien sûr. Je m'en profiterai pour peut-être avoir un rendez-vous aussi avec son mari, parce que je pense que c'était surtout lui qui était concerné par ça quand il en a parlé. Et ainsi de suite. Après, j'essaierai de vraiment, dès que je parle à une personne, essayer qu'elle me présente une autre personne et essayer de faire, ainsi de suite.

Orateur 1 (27:57)

Oui, ça, c'est tout l'enjeu. C'est des fois un peu la partie qui est un peu complexe de réussir à trouver du monde à les solliciter. C'est bien si [REDACTED].

Orateur 2 (28:05)

Oui, c'est un bon choix. Je réfléchis à une question qui vient de m'arriver là tout de suite. C'est que les étudiants, à la base, ce n'est pas ma cible. Ma cible vraiment prioritaire, ce n'est pas les étudiants. Mais là, vous m'avez dit qu'il fallait que je fasse un MVP et qu'il y ait des utilisateurs dessus. Et le truc, ce serait de faire en gros la même stratégie que Facebook quand ils ont commencé, ça serait de faire connaître dans les universités. Ça me permettrait de faire de la publicité peu chère, c'est-à-dire en passant par les mails de l'école ou quoi que ce soit, ou les groupes. Et ça me permettrait d'avoir des utilisateurs en faisant de la publicité peu chère et d'essayer comme ça d'atteindre quelques universités et après, trouver un Tu n'as pas une idée ?

Orateur 1 (29:02)

Moi, ce qui m'intéresse, c'est que le jour où tu vas chercher du financement en business angels, ce genre de choses-là, tu aies une preuve que le concept marche. Après cette preuve, tu peux l'avoir comme tu veux, que ce soit des étudiants, n'importe quoi, on s'en fout. Après, il ne faut pas tellement marteler que les étudiants ne sont pas ta cible si par contre ton MVP, tu l'as fait uniquement sur des étudiants. Donc, il faudra un peu. Mais c'est OK. Là, l'idée, c'est simplement un moindre coût de réussir à montrer que le concept fonctionne. C'est juste ça. Donc, ça peut être une possibilité.

Orateur 2 (29:33)

Je peux faire sur ça. Parce que si je commence à faire du marketing sur les réseaux et tout, ça me coûtait extrêmement cher et pour peu de retours.

Orateur 1 (29:43)

Non, tu ne peux partir là-dessus. Il faut juste tester. Il faut juste regarder.

Orateur 2 (29:51)

Oui, il faut tester.

Orateur 1 (29:53)

On l'a évoqué très rapidement, mais qu'est-ce que tu as pensé des interventions qui ont été faites par [REDACTED], [REDACTED] et [REDACTED], quand je vous ai demandé de ramener des gens pour faire les séances ? Qu'est-ce que tu as pensé de ces sessions ?

Orateur 2 (30:12)

J'ai trouvé qu'ils ne nous donnaient pas assez d'outils. Je pense qu'ils nous parlaient vraiment en général de leur domaine, mais ils n'allaient pas dans le concret en nous présentant des outils, des trucs qu'on peut utiliser rapidement. Et je trouvais que c'était vraiment ça qui était dommage. Parce que, par exemple, Je crois que c'est [REDACTED] qui a fait pour le SEO, si je me trompe pas. On a parlé du SEO pendant une heure et demi, deux heures, mais il nous a pas donné d'outil. Et je trouvais que c'était dommage. Les informations qu'il nous a données, ce n'est pas pour lui manquer de respect, mais on peut les prendre sur Internet. Moi, je m'attendais vraiment à un truc où il nous donne des outils qu'on peut directement utiliser.

Orateur 1 (31:01)

Ce n'était pas assez précis, c'était trop théorique ?

Orateur 2 (31:07)

Le truc, c'est qu'il ne peut pas nous apprendre le SEO en deux heures, c'est trop vaste, c'est impossible. Donc, au lieu d'essayer de nous apprendre le SEO, ça aurait été mieux de nous montrer un peu dans les grandes lignes comment c'est, mais nous donner directement des outils sur lesquels on peut s'entraîner et commencer à tester, etc. Et pour en savoir plus, après, on peut aller sur YouTube et continuer, mais vraiment des outils qui nous permettent de commencer.

Orateur 1 (31:34)

Et sur l'étude de marché ?

Orateur 2 (31:44)

C'est vrai que c'était encore plus théorique. J'ai rendez-vous demain midi, en plus, avec la personne qui s'occupait des études qualitatives de Pôle emploi. Du coup, je pourrais parler avec lui, c'est top.

Orateur 1 (32:04)

C'est un avantage qui n'était pas celui ciblé au début de la séance, mais qui a permis d'apporter quelque chose.

Orateur 2 (32:11)

Oui, exact.

Orateur 1 (32:13)

Donc, si je comprends bien, au niveau de ces ateliers assurés par d'autres personnes, ce que tu attends, c'est une thématique précise et qu'on te donne des outils sur lesquels tu peux bosser et mettre une application directement sur le projet. C'est à peu près ça que tu cherches ?

Orateur 2 (32:28)

Oui, c'est ça. Que vraiment, on me dise: OK, si tu veux faire ça, tu utilises ça, ça et ça. Parce que j'ai l'impression qu'ils essaient de nous apprendre leur métier, mais on ne pourra pas. Il n'y a pas assez de temps. Donc, le mieux, c'est vraiment... Parce que même moi, quand j'ai fait l'intervention sur le marketing digital, j'aurais pu aller sur Facebook ads, montrer comment on fait Facebook ads, etc. Mais ce n'est pas intéressant, je pense. Ça, tu regardes sur YouTube, tu l'as. J'ai plus essayé de donner des outils pour les utiliser rapidement et faire quelque chose avec.

Orateur 1 (33:01)

Oui, je vois. Elle était vraiment bien ton intervention.

Orateur 2 (33:06)

J'en ai parlé pendant les entretiens, mais qui m'ont dit que c'était vraiment intéressant. Je suis content. Si tu as pu les aider, c'est super.

Orateur 1 (33:34)

En termes de thématiques d'ateliers, qu'est-ce que tu aimerais qu'on mette en place pour le second semestre ?

Orateur 2 (33:42)

Je ne sais pas, peut-être s'il y a des entrepreneurs qui peuvent venir et raconter leur histoire un peu. Qu'on leur pose des questions. Tu es des entrepreneurs qui étaient un peu dans notre situation, pas des personnes qui sont venues et qui ont un poste dans une grande entreprise. Je dis des personnes qui ont vraiment monté un petit projet et qui nous expliquent un peu leur parcours, qu'on puisse leur poser des questions un peu. Et je pense que ça, ce serait vraiment bien. Parce que je pense qu'on se pose des questions. Je ne sais pas par exemple comment gérer son temps, comment trouver des investisseurs, comment faire ça. Je pense d'avoir une personne qui a été dans cette situation, je pense, et pouvoir lui poser des questions, ce serait bien.

Orateur 1 (34:26)

Un peu sur le même modèle que ce qui a été fait avec [REDACTED] au début d'année ?

Orateur 2 (34:30)

Oui, exactement.

Orateur 1 (34:32)

■ était un peu ce modèle-là, donc retour d'expérience à un entrepreneur qui vient, que tu poses des questions sur le parcours. Ça, c'est un format qui t'intéresserait plus qu'un atelier thématique ?

Orateur 2 (34:47)

Moi, je n'ai plus vraiment de thématiques précises que j'aimerais travailler. Je pense qu'on a déjà vraiment beaucoup vu dans le cas du DU. Je n'ai peut-être une thématique sur comment trouver des investisseurs, je dirais, mais c'est vraiment, je pense, moi, avoir un retour d'expérience, parce que là, on est dans une période, je dirais, tous un peu compliquée, où on se pose beaucoup de questions: Est-ce que mon projet, il va marcher ? Est-ce que je fais ça bien ? Etc. D'avoir un peu une personne qui donne son expérience sur ce qu'elle a vécu et pouvoir poser des questions, je dirais, questions très spécifiques. Par exemple, je ne sais pas, tout simple, comment gérer son temps entre les études et l'alternance ? C'est genre une question toute simple, mais qu'une personne qui l'a vécu pourra te répondre, te dire: OK, tu as ça, tu peux faire ça, tu peux faire comme ça et tout. Je dirais oui, ce serait bien.

Orateur 1 (35:37)

Tu as dit quand même que vous étiez tous sur une période un peu compliquée en vous posant la question si le projet va fonctionner ou pas. Pourquoi ? Parce que vous avez passé un certain cap, tu veux dire ?

Orateur 2 (35:57)

Je dirais que là, c'est un période où il y a une petite redescende. On n'est plus au début où on venait tous d'arriver du DU, on est tout content, on a un taux de projets et tout. Je pense que là, ça commence vraiment à être quelques mois de travail. On commence à vraiment avancer dedans, etc. Je me poser des questions: Comment je vais faire ça ? Par exemple, là, tout simple, vous m'avez posé: Tu m'as posé un MVP. Là, je suis déjà en train de réfléchir comment je vais le faire, comment je vais commercialiser, comment tout. Et quand il y a un petit peu l'engouement qui est redescendu et la difficulté qui augmente, c'est une période où tu te dis: OK, est-ce que je laisserai pas tomber, je ferai mon petit truc de mon côté, etc. ? Moi, non, personnellement, mais je dirais que ça peut arriver à tout le monde.

Orateur 1 (37:20)

Une petite question encore sur le cours théorique que je fais, le cours de business plan, business model qu'on a fait en début d'année. Est-ce qu'il n'y avait pas un peu de redondance avec les cours que tu as dans ta formation principale ?

Orateur 2 (37:51)

C'est peut-être les cours que j'ai dans ma formation l'année dernière. J'avais déjà un peu tout vu ça parce que l'année dernière, on a accompagné un entrepreneur de marché, etc, en groupe. Et du coup, j'avais déjà appris quasiment tout ça. Mais sinon, de mon cours de cette année, non, pas spécialement.

Orateur 1 (38:18)

Mais du coup, ça t'as pas fait perdre du temps un peu, là, les cours qu'on avait, si tu avais déjà appris tout ça ?

Orateur 2 (38:25)

Non, parce que j'ai réappris, je pense. Mais moi, ce qui m'a surtout apporté, c'est vraiment échanger avec toi et pouvoir poser mes questions.

Orateur 1 (38:46)

Comment est-ce que tu vois le second semestre ? Est-ce qu'on continue avec des formats de cours ou est-ce que ce serait plutôt articuler un peu ?

Orateur 2 (39:54)

Moi, je ne dirais pas ce qui m'intéresse le plus, mais je pense qu'à un moment, on va peut-être se retrouver dans une période où je pense qu'on sera juste tous réunis pendant le cours et chacun travaille sur son projet et si on a une question, on la pose. Je pense que ce sera plus un peu des espaces de coworking. Je pense que c'est comme ça que ça va se finir. Parce que ce qui Je vais te passer la dernière fois, je crois que c'était le cours où j'ai fait mon début d'études quali un peu. Je trouvais que le concept était bien. On était tous assis en train de travailler sur notre projet et à un moment, si quelqu'un avait une question, on se lève tous et on fait ce que la personne veut travailler. Je pense que c'est un peu comme ça que ça va devenir un peu, je pense.

Orateur 1 (40:39)

Tu fais allusion à la séance que je vous avais demandé pendant la première heure de comment ça bossait sur la grille d'entretien et la deuxième heure de la fin d'entretien ?

Orateur 2 (40:50)

Exact. Je pense que ce serait un peu des séances comme ça. Je ne sais pas si tu as d'autres trucs encore à nous apprendre. Je voyais les choses un peu comme ça, vraiment des moments où on est réunis, où on travaille sur notre projet et après, peut-être la deuxième heure, on met en place des trucs.

Orateur 1 (41:09)

Ça, c'est un format qui te plaît ?

Orateur 2 (41:12)

Oui, moi, c'est quelque chose que je pense qu'il est bien. On travaille tous sur... Je ne sais pas si pendant deux heures, on se dit une heure, on travaille tous sur notre pitch et la deuxième heure, on essaie tous de passer. Je pense que c'est un bon format comme ça. Et ça permet aussi un peu à tout le monde de travailler, je Parce que quand tu es tout seul, des fois, c'est dur de travailler. Et quand tu vois que tout le monde travaille, tu travailles aussi du coup. Mais au final je sais pas trop, car les cours théoriques, il y a quand même pas mal de nouveautés que tu as emmenées. Par exemple sur le Pestel, faire tendance lourde, signaux faibles, ça, je n'avais pas appris. Moi, clairement, sur mon business plan, j'avais prévu de faire tout le gros PESTEL inutile et au final, faire ça, c'est déjà une nouveauté. Il y a plein de nouveautés que tu as apportées. Après, moi, j'ai ce truc où Je ne sais pas, je dois venir au cours, c'est important quand même. Donc, c'est pour ça que je suis venu. Et après, ça me permet aussi d'entendre les projets des autres. Ça m'a permis aussi de quand je démarrais mon projet, l'idée, elle n'était pas L'idée, elle était... Comment dire ? Au début, je pensais uniquement à automatiser la recherche d'emploi. Tu m'as clairement dit que c'était nul à un moment et ça m'a fait aussi comprendre quand les autres ont critiqué le projet, que c'était vraiment léger, je dirais. C'était une idée qui était légère. C'était bien, OK, tu automatises, mais ça ne va pas assez loin. Ça m'a permis aussi de réfléchir sur le fait de non, ce n'est pas juste automatiser la recherche d'emploi, c'est essayer de maximiser, d'aider la personne à obtenir l'emploi. Et ça a été un changement de fou, je dirais. Pour moi, en tout cas.

Orateur 1 (43:38)

Oui, tu as rebossé la proposition de valeur. Tu as redéfini la proposition, c'est ça ?

Orateur 2 (43:42)

Et vraiment, et c'est après ce cours-là où j'ai eu vraiment les meilleures idées pour mon entreprise. Donc, j'avais bien fait de venir.

Orateur 1 (44:50)

Ça a pu te faire prendre du recul par rapport au projet, puis améliorer la proposition de valeur, c'est bien. Tu as dit à un moment donné quand même que tu venais en cours parce qu'il faut venir en cours ? Qu'est-ce que tu entends par là ?

Orateur 2 (45:05)

Je me suis engagé pour le DU et moi, je ne sais pas, je suis une personne qui... Je suis vraiment dans les règles, je ne sais pas comment expliquer. Je suis les règles un peu. C'est la règle de venir en cours, je viens en cours. Après, si je ne peux pas, je ne peux pas, mais c'est la règle de venir, je viens en cours.

Orateur 1 (45:24)

Ça fait plaisir à entendre, c'est un bon jeu. Écoute, j'ai fait le tour de mes questions. Est-ce qu'à ton tour, tu as des questions à me poser ou des éléments que tu aurais aimé me dire pendant l'entretien, sur lesquels on n'est pas forcément passé ?

Orateur 2 (45:44)

Non tout est bon.

Orateur 1 (50:11)

Ok super, merci à toi. Merci pour le temps. Je te souhaite bonne soirée, bonne fête de fin d'année et on se retrouve début janvier, le 17.

Annexe 27 Comptes-rendus des réunions internes du projet associatif (quatrième phase d'AS, 2023-2024)

Nous avons participé aux 12 réunions du bureau de l'association ADEN, qui rendent compte du processus d'institutionnalisation de la CoP ainsi que de sa trajectoire. Un extrait des comptes-rendus de ces réunions est présenté ci-après.

Compte-rendu 1^{ère} réunion core team DU

19 octobre 2023

Quels sont les objectifs de la communauté ?

Les objectifs évoqués à propos du fait de réactiver une communauté d'anciens / d'actuels étudiants du DU sont triples :

- Pour les anciens
 - Créer de la légitimité pour les projets : le fait d'appartenir à une communauté établie peut réaffirmer les bases structurantes du projet en mettant en avant ses liens d'appartenance avec un réseau d'entrepreneurs (et pas seulement d'étudiants) ;
 - Créer un espace propice à la résolution collective de problème : s'appuyer sur le réseau pour lever des problématiques inhérentes au développement du projet, pendant ou en dehors des activités proposées par le collectif ;
 - Garder un lien : entretenir le réseau pour garder un lien avec les anciens et futurs entrepreneurs, passer des bons moments informels.
- Pour les étudiants actuellement accompagnés par le DU :
 - Mettre à disposition le réseau dans la logique de résolution collective de problème
 - Montrer des preuves tangibles de concrétisation de projets ayant été accompagnés par le DU
- Pour les futurs entrepreneurs :
 - Sensibiliser à l'entrepreneuriat, donner envie
 - Avoir un lieu identifié permettant d'échanger autour de l'entrepreneuriat et être redirigé au besoin (pour un parcours d'accompagnement par exemple)

Quel est le format de la communauté ?

Au regard des objectifs et des motivations de chacun, la constitution d'une association a été évoquée (retenue ?). L'objectif est d'évoluer dans un cadre formel qui permet notamment l'organisation d'événements pour ses membres et par extension la collecte de fonds. Une première composition du bureau a été évoquée, elle sera complétée et validée lors de la prochaine rencontre (il faut être 7 pour composer un bureau) :

- Président : [REDACTED]
- Vice président : [REDACTED]
- Trésorier : [REDACTED]
- Secrétaire : [REDACTED]
- Chargé des relations partenariales (va chercher les experts, les intervenants, ...) : [REDACTED]
- Animateur : [REDACTED]
- Poste libre : [REDACTED]

Quelles sont les activités de l'association ?

Deux grandes typologies d'activité ont été proposées :

- Faire des séances régulières de rencontre avec les membres du bureau (appelé core team par la suite) et les participants (les entrepreneurs qui participent aux activités de l'association sans être dans la core team). L'idée est de faire des rencontres plutôt informelles autour de la thématique entrepreneuriale pour favoriser la mise en réseau et le partage de connaissances / ressources. Ces activités peuvent être multiples : concours de pitch, invitation d'experts, ...
- Faire un « big event » durant l'année : un événement qui rassemble la core team, les participants et les personnes intéressées. L'idée est de se calquer sur l'Open Golf proposé par l'association EM Alumni, ou sur le WEI qui a été fait pour les étudiants DU de la 1^{ère} année.

En tant qu'association, deux à trois rencontres officielles doivent être faites dans l'année avec la core team (réunion avec PV d'asso).

Les membres de la core team sont pilotes dans la gestion de ces activités. L'engagement de chacun en termes de temps est fonction de vos dispos, à discuter ensemble lors du prochain point.

Quelle est la politique d'ouverture de la communauté ?

Pour la core team :

Toute personne intéressée par la dynamique peut rejoindre la core team, à condition qu'elle justifie d'une expérience entrepreneuriale / professionnelle légitimant ses prises de fonction. À noter que l'on doit être 7 au minimum, mais il n'y a pas de limite max. On peut dès maintenant en parler à des personnes de notre entourage susceptibles de vouloir nous rejoindre. On fixe un droit d'entrée annuel tournant autour de 5€ par membre de la core team pour couvrir les frais liés à la gestion de l'asso (compte en banque notamment).

Pour les participants à activités de l'asso :

Toute personne ayant un intérêt. Peut être veiller à ce qu'il n'y ait pas trop de monde non plus pour s'assurer de la qualité des échanges.

Quelles sont les prochaines actions ?

Action concernant tous les membres de la core team :

- Identifier de nouvelles personnes souhaitant intégrer la core team
- Réfléchir aux activités possibles de proposer
- Réfléchir à un nom d'association
- Réfléchir à votre investissement en termes de temps

Pour Quentin :

- Identifier une banque pour la création de l'association
- Commencer la rédaction des statuts pour l'AGE du 2 novembre

Réunion Core Team DU JE

02 novembre 2023

Objet de la réunion :

- Confirmer la volonté de lancer l'association
- Établir le premier bureau
- Reprendre les principales dimensions des statuts constitutifs
- Définir les premiers événements portés par l'association et leur temporalité

Traitement des points :

- **Confirmer la volonté de lancer l'association**

La volonté de créer une association est confirmée par l'ensemble des membres. La problématique du temps doit toutefois être prise en considération afin que les activités de l'association puissent être gérées par les membres en parallèle de leurs activités. À ce titre, il est rappelé que le statut de membre du bureau n'implique pas nécessairement un investissement considérable en termes de temps : seule la présence aux 2 AG annuelles est requise. Le temps requis pour participer à l'organisation des événements de l'association demeure marginal. Les membres du bureau seront, dans l'idéal, épaulés par les membres participants²¹⁰ (cf statuts constitutifs).

- **Établir le premier bureau**

Après vote, le premier bureau est d'ores et déjà constitué de :

- Président : [REDACTED] (unanimité)
- Vice-président : [REDACTED] (unanimité)
- Trésorier : [REDACTED] (unanimité)
- Secrétaire : [REDACTED] (unanimité)

²¹⁰ Les « membres participants » sont toutes personnes rejoignant les activités de l'association et répondant à une cotisation annuelle.

Il reste 3 postes à pourvoir pour finaliser la constitution du bureau. Des prises de contact avec des alumni et actuels du DU sont en cours à ce sujet.

- **Reprendre les principales dimensions des statuts constitutifs**

Les éléments proposés dans les statuts constitutifs sont dans l'ensemble validés. Il est rappelé par [REDACTED] qu'il est nécessaire de veiller à ce que les membres du bureau gardent une majorité des voix lors des AG, soulignant à ce titre que le volume de sponsors devra être régulé en fonction.

Concernant les catégories de membres, les échanges amènent à en identifier 4 (les statuts sont mis à jour en ce sens) :

- Les membres du bureau : les 7 membres (minimum) qui composent le bureau et administrent l'association. Ils sont élus par l'AG. Pour cette première année, les membres du bureau sont obligatoirement des alumni ou actuels étudiants du DU.
- Les sponsors : toutes personnes morales participant financièrement ou matériellement aux activités de l'association.
- Les membres participants : toutes personnes participant aux activités de l'association et répondant à une cotisation annuelle libre et consciente. Pour cette première année, les membres actifs sont obligatoirement des alumni ou actuels étudiants du DU ou de l'incubateur de l'EM. On peut ouvrir à des externes si ceux-ci nous en font la demande (ou qu'on les identifie), mais on ne communique pas à l'externe pour éviter les conflits d'intérêt.
- Les externes : toutes personnes participant aux activités publiques de l'association (cf point suivant). Pour cette première année, les membres actifs sont obligatoirement des alumni ou actuels étudiants du DU ou de l'incubateur de l'EM. On peut ouvrir à des externes si ceux-ci nous en font la demande (ou qu'on les identifie), mais on ne communique pas à l'externe pour éviter les conflits d'intérêt.

- **Définir les premiers événements portés par l'association et leur temporalité**

Conformément à la nouvelle catégorisation des membres (cf point précédent), les activités de l'association et leur temporalité sont précisées :

- Les rdvs mensuels : il s'agit des rencontres informelles organisées dans une perspective de réseautage. Un premier temps (30 minutes avant la rencontre) est réservé au bureau pour traiter les questions quotidiennes liées à la gestion de l'association. Le temps suivant est mobilisé pour les rencontres informelles entre entrepreneurs, notamment dans l'objectif de convertir des membres externes en membres participants. Fréquence : 1 fois par mois. **Un premier rdv mensuel sera organisé dans le courant du mois de novembre.**
- Les masters class : identification de problématiques spécifiques issues des projets portés par les membres du bureau + les membres participants. Invitation d'un intervenant externe pour traiter la problématique. Fréquence : non définie, en fonction des besoins et disponibilité de chacun.
- Les co-dev : identification de problématiques spécifiques issues des projets portés par les membres du bureau + les membres participants. Mise en place d'un co-dev sous le format client/consultants. Fréquence : 1 fois par mois. **Un premier co-dev sera organisé la première quinzaine de décembre.**

À noter que, dans un souci de gestion du temps, les membres du bureau n'ont pas le besoin de participer à tous les événements proposés par l'association. Les conditions d'accès à ces événements sont reprises dans le tableau suivant :

	Membres du bureau	Membres participants	Membres externes	Sponsors
Participation aux AG	Oui	Oui	Non	Oui
Droit de vote lors des AG	Oui	Non	Non	Oui
Accès aux rdvs mensuels	Oui	Oui	Oui	<i>Non concerné</i>
Accès aux masters class	Oui	Oui	Non	<i>Non concerné</i>
Accès aux co-dev	Oui	Oui	Non	<i>Non concerné</i>

Prochaines actions :

- Recrutement de 3 nouvelles personnes pour le bureau
 - [] demande à []
 - [] demande à [] de l'actuelle promotion du DU
- Organisation des premiers événements (rdv mensuel + co-dev)
 - Définir qui a envie de faire quoi. Si possible faire un retour dans le groupe WhatsApp pour créer des pôles (un pôle par activité ?)
- Mise en place de l'AG constitutive
 - Prévoir une date (dès que les 3 autres personnes du bureau sont identifiées) pour fixer l'AGC.

Réunion Core Team DU JE

15 novembre 2023

18h-19h30

Objet de la réunion :

- Revenir sur l'objet de l'association en amont des communications à propos du premier événement
- Préparer le premier événement
- Prochaines actions

Traitement des points :

- **Revenir sur l'objet de l'association en amont des communications à propos du premier événement**

Une synthèse est réalisée en première partie afin de présenter les différentes activités de l'association, notamment en vue de les partager à Léa qui intègre le bureau. Après avoir présenté les qualités des membres (membres du

bureau, participants et externes) ainsi que les activités dont ils peuvent bénéficier, une adaptation de l'objet de l'association est conduite. Cette adaptation est soutenue par la nécessité de ne pas entrer en concurrence avec d'autres structures œuvrant pour l'entrepreneuriat, notamment Pépité. Il est donc proposé de réorienter l'offre de l'asso (pour les membres du bureau + participants) autour des séances de co-dev, et de supprimer les master class. Rien ne nous empêche d'inviter des intervenants lors du co-dev pour nous aider dans le traitement des problématiques. La nouvelle offre de l'asso est la suivante :

	Membres du bureau	Membres participants	Membres externes	Sponsors
Participation aux AG	Oui	Oui	Non	Oui
Droit de vote lors des AG	Oui	Non	Non	Oui
Accès aux rdvs mensuels	Oui	Oui	Oui	<i>Non concerné</i>
Accès aux co-dev	Oui	Oui	Non	<i>Non concerné</i>

En somme, l'objet de l'association est **d'intervenir sur la construction du réseau des entrepreneurs et de mettre à disposition des espaces permettant la résolution collective de problématiques.**

- **Organisation du premier événement**

La question de maintenir la date du 20 novembre ou de la décaler a été posée. Compte tenu du fait que le premier événement ne nécessite pas d'organisation spécifique et que les membres du bureau sont dans l'ensemble disponibles le 20/11, il a été convenu de maintenir la date.

Le premier événement de l'asso, qui est un *rdv mensuel*, se tiendra donc le **20 novembre à partir de 18h30 à l'Observatoire** (bar à côté de l'EM). Les membres du bureau sont invités à se réunir à 18h pour fixer les derniers détails.

Les objectifs de ce premier rdv mensuel sont :

- D'officialiser le lancement de notre dynamique à l'externe ;
- De prototyper le format des *rdvs mensuels* ;
- D'attirer de nouveaux membres, qu'ils rejoignent le bureau ou qu'ils se positionnent en membre participant (via cotisation libre et consciente).

L'intention n'est pas nécessairement de faire du volume sur ce premier événement, mais bien de favoriser la construction d'un noyau dur autour de la dynamique que nous défendons. De plus, le format de ce premier événement n'est pas forcément compatible avec un volume important de participants (20 personnes, bureau compris, serait bien).

Le format est le suivant :

- Présentation au fil de l'eau de la dynamique de l'association : les membres du bureau doivent présenter d'une manière générale l'objet de l'asso (cf partie en gras dans le point précédent) aux personnes qui rejoignent la soirée.

- Questions de découverte au fil de l'eau à l'attention des participants : l'intention est d'identifier les besoins et attentes des entrepreneurs à l'égard de l'association, pour que nous orientions nos activités et que nous les intégrions à la dynamique.
- Ice breaker : établir un fond sonore en parallèle des échanges informels en traitant d'une thématique entrepreneuriale tout au long de la soirée. Plusieurs thématiques (financement, EDM, ...) sont répertoriées (par les membres du bureau + participants ?) en début de soirée. Elles sont notées sur un papier. L'un des papiers est pioché, la thématique sera traitée durant la séance.

Les canaux de communication pour diffuser l'événement sont les suivants :

- Les entrepreneurs du réseau proche : chaque membre du bureau invite les entrepreneurs de son réseau sous le format bouche-à-oreille ;
- Les entrepreneurs de vos promotions : idem en format bouche-à-oreille pour les entrepreneurs qui sont dans vos promos ;
- Les actuels étudiants du DU : une présentation sera faite durant le cours du 15/11 aux étudiants du DU ;
- Les actuels étudiants de La Ruche : la liste des contacts a été récupérée, un mail d'info va être envoyé le 15/11. Je demande à [REDACTED] qu'elle relaye l'info sur la discussion Discord de sa promo ;
- Les alumni DU + Ruche : une liste de contacts est existante, un mail sera fait le 15/11.

Les communications officielles (mails que je vais envoyer) sont adressées aux étudiants et alumni de l'EM pour éviter toute mise en concurrence. Rien n'empêche d'inviter par le biais de nos réseaux des entrepreneurs externes à l'EM.

Je vous propose que l'on tienne une liste prévisionnelle (sans parler d'inscription officielle) des personnes qui souhaitent participer, pour avoir une idée du volume et au besoin adapter le format de la séance.

• Prochaines actions

En parallèle de la diffusion des invitations auprès de nos réseaux, deux actions sont prévues :

- Revoir la partie sur les AG au niveau des statuts ([REDACTED])
- Intégrer des channels à la conversation WhatsApp

RDV bureau 26/01

Objet de la réunion :

La réunion débute par une présentation succincte de l'association à [REDACTED], nouveau membre potentiel du bureau. Après un tour de table, deux points prioritaires à traiter sont identifiés :

- définir la vision (expansion ou restriction)

- définir la cible et la communication.

Résolutions :

- **définir la vision (expansion ou restriction)**

Concernant la vision, il est rappelé

- l'importance de constituer un noyau dur d'entrepreneurs dans les prochaines semaines ;
- que l'association agit à but non lucratif, dans l'intérêt des membres qui la rejoignent
- que l'association doit se positionner en interstice vis-à-vis des acteurs présents

Certains éléments spécifiques ont été proposés concernant la vision :

- le label tiers-lieu de la région grand-est peut être un objectif
- l'association se veut devenir une référence locale pour les entrepreneurs naissants

Dans les prochaines semaines, l'association poursuit sa ligne directrice originelle : favoriser l'émergence d'un noyau dur tout en étant dans une logique d'expansion pour s'assurer du renouvellement des idées et partages. Cette logique d'expansion est précisée dans la partie portant sur le ciblage et la communication.

- **définir la cible et la communication**

Le ciblage suivant est retenu : les entrepreneurs naissants de Strasbourg et périphérie.

Le terme « étudiant » doit être évité, puisque l'ensemble des entrepreneurs du réseau n'est pas étudiant, et pour contourner les potentielles problématiques institutionnelles.

Pour le moment, aucune communication sur les réseaux n'est réalisée. On se concentre :

- en priorité sur les étudiants de l'EM : chacun peut diffuser la dynamique dans sa promo respective. Une réunion avec [REDACTED] sera également effectuée prochainement, la dynamique de, l'association sera alors précisée ;
- en secondaire sur les étudiants de l'Unistra. À ce titre, une prise de contact avec [REDACTED] sera réalisée pour lui expliquer la démarche globale et lui laisser entendre notre souhait de collaboration (et pourquoi pas d'adaptation en fonction de ses retours). Pas de partenariat pour le moment.

En somme, pour le moment, tout le monde peut prétendre intégrer l'association dès lors que les critères de ciblage sont respectés. L'idée est d'ouvrir les vannes dans les prochaines semaines pour favoriser l'émergence d'un noyau dur. Dans un second temps, l'idée d'invitation personnelle pourra être mise en place.

- **points complémentaires + actions futures**

Validation de la cotisation : participation libre et consciente après avoir bénéficié d'un premier co-dev gratuit. L'intention est de renforcer l'engagement des entrepreneurs dans les activités.

Pour les prises de contact institutionnelles :

- [REDACTED] contacte [REDACTED] pour le parcours TE (tout le monde peut participer au rdv)
- [REDACTED] contacte [REDACTED] pour l'EM (rdv seul à seul car des éléments concernant le DU seront discutés)
- [REDACTED] contacte [REDACTED] pour Pépite (tout le monde peut participer au rdv)
- [REDACTED] contacte [REDACTED] pour une potentielle collaboration entre son réseau d'entrepreneurs et le nôtre
- [REDACTED] contacte [REDACTED] du Réseau Entreprendre Alsace pour une potentielle collaboration

NB : concernant les collaborations ([REDACTED] / ADEN), on pourrait fonctionner à l'image d'une learning expedition et mettre ce format en tant qu'offre à part entière de l'association (ce qui peut favoriser l'adhésion car aucun acteur ne le propose).

Prochaines rencontres du réseau :

- 29 janvier à 19h30 : rdv informel
- 13 février à 18h30 : AG constitutive (si [REDACTED] est ok avec les statuts)
- 19 février à 18h : co-dev

Annexe 28 Extrait des entretiens individuels semi-directifs réalisés avec les alumni du DU JE (quatrième phase d'AS, 2023-2024)

ADEN-04

[00:00:13.820] - Orateur 1

Est-ce que tu peux me donner ton ressenti général par rapport à l'association ?

[00:00:23.630] - Orateur 2

Bah ouais, écoute, moi j'ai commencé l'année avec un changement de rythme complet dans ma posture et dans mes fréquentations et tout ça, et c'était important pour moi de faire partie à nouveau d'une communauté de gens qui peuvent vivre un peu la même chose que moi, donc d'autres porteurs de projets, d'autres personnes qui sont dans un process d'apprentissage par l'action aussi, qui ont envie de tester dans l'action pour apprendre du terrain. Et pour pouvoir échanger sur nos problématiques entre nous, qu'on puisse un peu s'entraider puisqu'on vit tous en Alsace, on peut vivre des choses un peu similaires. C'était important pour moi de connecter avec des gens avec qui je suis proche. Ça, c'était un peu l'impulsion au départ pour moi de rencontrer des gens, de nouvelles personnes avec qui je peux être en contact. Comment je le ressens ? J'ai beaucoup apprécié le fait que ce soit très informel au départ, Ça ne pousse pas tout de suite à la pression, à forcer la rencontre et à tout ça, que j'ai pu vivre dans d'autres structures, donc ça, je trouve ça plutôt agréable. Je pense que c'est une belle force aussi qu'on puisse continuer de se voir en dehors et discuter de choses un peu plus perso, qui ne seront pas forcément abordées dans d'autres sphères entrepreneuriales plus formelles. Ce que j'aime bien aussi, c'est qu'on peut échanger sur nos problèmes concrets, Donc à la fois sous le format des sessions, mais entre nous, en s'envoyant un DM. Donc on se connaît bien, c'est chouette. Et puis ça permet d'apprendre avec les autres. Ça, j'aime bien. Donc comment je le ressens ? Plutôt positif, très positif. Moi, je m'y retrouve là-dedans. Parfois, ça manque de certaines choses que j'aimerais moi, à titre perso, voir en plus. Mais disons que la base est bien pour un développement pour la suite.

[00:02:30.460] - Orateur 1

Ce qui est bien, c'est quand je pose une question super large comme ça, après j'ai plein de questions de relance, et en fait c'est toi qui construis la grille d'entretien au fur et à mesure. Moi je commence l'entretien, j'ai deux questions générales, et après l'idée c'est que je puisse rebondir par rapport à ce que tu me partages. Tu disais que c'était vraiment important pour toi de te reconnecter avec une communauté d'entrepreneurs. Donc, si je récap un petit peu, ça veut dire que te reconnecter dans le sens où tu n'es plus forcément dans le parcours des JE, ce qui fait que tu n'as plus cet ancrage-là, je comprends bien. Et en quoi est-ce que c'était important pour toi de te reconnecter avec d'autres porteurs de projets ? Je comprends la dynamique du fait d'être ensemble, etc. Mais qu'est-ce que tu venais chercher concrètement ? Est-ce que c'est du contact ? Est-ce que c'est du réseau ? Est-ce que c'est du portage de problématiques ? Qu'est-ce qui était important ?

[00:03:14.440] - Orateur 2

Ouais, alors je vais partir de ce que j'avais avant. J'étais dans une communauté Team Académie où les gens s'entraident parce que tout le monde a des trucs à faire. Et donc tu partages ce que tu es en train de faire aux autres, et tu leur dis ben voilà, moi j'ai appris à faire ça, je veux qu'en une demi-heure de ma présentation, tu puisses le faire aussi. Et que tu saches dans quelles circonstances des choses fonctionnent ou ne fonctionnent pas. Et donc c'était très pratique, très terrain. Et ça j'aimais bien. J'ai fait partie d'autres communautés aussi. J'ai été à La Ruche pendant quelques mois sans y être resté très longtemps. J'ai été à Pépite aussi pendant un peu plus d'un an. Donc c'est une nouvelle dynamique de partage. Et j'ai fréquenté d'autres communautés. J'ai rencontré pas mal de monde du style réseau entreprendre, Alsace Digital, Paddock Academy récemment aussi, croisé Frenchneck. Donc je côtoie des gens, et en fonction des dynamiques, j'y trouve pas forcément toujours ma place. Là, ce que j'ai bien aimé, c'est qu'on puisse vraiment échanger entre nous, et qu'on puisse, entre nous, entre chaque porteur de projet, construire la session avec des choses qu'on vit et qu'on apporte au groupe. Ça, j'aime bien, moi. Ce qui pourrait manquer chez Pépite, par exemple, qui est très formel, enfin très descendant, qu'est ma formation, Ce que j'aime bien chez Pépite, c'est d'avoir des ateliers où je vais apprendre des trucs, mais je vais pas l'apprendre sur le terrain, je vais l'apprendre avec plus un cours magistral qui est donné par un professionnel. Donc c'est plus descendant, déjà. Ouais, je crois que c'est un peu l'idée. Ce que je viens chercher, moi, c'est du contact avec d'autres gens, qu'on puisse partager des choses qu'on vit. C'est pas tant du réseau, au sens, je veux pouvoir rencontrer telle personne qui m'aidera à telle étape de mon projet, c'est plus, je suis dans un truc avec des gens qui font des trucs, et en faisant des trucs, on va s'apprendre des trucs. Et c'est pouvoir apprendre avec les autres qui me plaît. Il y a l'aspect problème aussi, que j'aime bien. C'est, ah, j'ai fait ça, je suis dans la merde, vous en pensez quoi ? J'ai testé ça, mais ça n'a pas marché comme je voulais. Est-ce que vous ne connaissez pas un outil qui me permettrait d'aller chercher plus loin de l'info ? Vous n'avez pas par hasard une personne ressource que je pourrais consulter pour en

apprendre plus ? Ça, j'aime bien comme dynamique. C'est quelque chose qui me parle et que j'ai beaucoup pratiqué, utilisé, donc donné aussi. Et en sortant de cette communauté-là, ça m'a manqué en fait. En quelques mois de solitude à l'EM, en master, avec personne autour de moi qui faisait ce que je faisais, je me suis senti vite un peu seul et du coup mon projet est très vite entré dans une phase de stand-by où je n'arrivais pas à progresser tout seul. Donc rencontrer des gens me permet aussi à moi de passer à l'action.

[00:06:16.510] - Orateur 1

Et pourquoi est-ce que finalement ces rencontres-là n'étaient pas possibles dans les autres réseaux dans lesquels tu as évolué ? Si on reprend l'exemple de Pépite, alors tu te décris comme une approche assez descendante avec un professionnel qui vient donner un cours, après rien n'empêche finalement de recréer des moments informels avec les autres porteurs de projets en dehors de Pépite. Pourquoi est-ce que tu ne trouvais pas forcément ta place au niveau de ces réseaux-là ? Qu'est-ce qui te manquait à toi, au-delà du format des cours ou des séances ?

[00:06:39.240] - Orateur 2

Disons qu'il y a une question de profil aussi. Ce que j'ai bien aimé chez Pépite au départ, c'est qu'on était très étudiants. Et finalement, plus on avançait, parce que je rencontrais pas mal de monde chez Pépite, dans des réseaux un peu informels, dans des soirées off organisées, les apéros entrepreneurs, tout ça. Avec l'anniversaire de Pépite aussi récemment, j'ai rencontré pas mal de gens. de monde, je m'étais fait un peu douleur pour aller rencontrer des gens, sortir de ma zone de confort et choper des cartes de visite quoi, en gros, et me dire bon bah je vais parler à des gens, on verra comment ça se mène quoi. Et il y a une question de profil, alors les anciens de chez Pépite sont un peu là de l'entrepreneuriat, moi c'est ce que j'en retiens. voire un peu cassant, un peu réducteur même parfois. Donc c'était bien, c'était challengeant, on a pu discuter. Enfin, je dis les anciens Pépites, les quelques-uns que j'ai rencontrés. Et d'un autre côté, les étudiants entrepreneurs Pépites que j'ai pu rencontrer étaient dans des dynamiques complètement différentes. Alors soit ils avaient tout un temps libre pour ne faire que ça, soit ils étaient tellement pris par leurs études qu'en fait ils n'entreprenaient pas du tout. Et ça, c'est vrai que Quand t'as une super idée et que tu te dis, je vais faire de l'entrepreneuriat, je vais développer des trucs par moi-même et tout, quand il n'y a pas de confrontation avec le terrain, avec je vais rencontrer un client, je vais poser des questions, je vais aller rencontrer des fournisseurs pour questionner des prix, je vais tester un peu mon idée, là chez Pépite, il n'y a plus personne. Enfin moi, j'ai l'impression d'être seul au monde. Donc ce que j'ai bien aimé chez Pépite aussi, c'était les échanges avec Noémie Jelly, qui elle pour le coup m'a donné des super tips sur comment mettre en place mes réseaux sociaux et ce genre de choses, parce que j'avais des problématiques qui étaient du style, ben en fait je parle à qui s'il n'y a personne sur mon réseau, et est-ce que je peux vraiment utiliser des outils qui sont tout à fait intéressants pour du mass media, mais dans des communautés de 60 personnes. Donc voilà, elle m'a donné des super tips par rapport à ça. Et ouais c'était bien, moi c'est ça qui m'a plus plu chez Pépite que les rencontres avec d'autres étudiants que j'étais venu chercher à l'origine. Voilà. Donc c'est des questions de profil quoi. Là c'est vrai que je m'y retrouve bien dans l'ADN parce qu'on est tous à l'EM, on a à peu près les mêmes emplois du temps, soit ils sont en cours, soit certains boss, enfin voilà, et puis... Bon, ils vont tester de l'action quoi. Donc ça c'est peut-être l'impulsion du DU aussi, mais c'est comment tu pars de ton idée pour en faire un truc qui ressemble à ce qui peut s'appeler entrepreneuriat, comment se l'approprier en tant qu'entrepreneur aussi. On ne peut pas tous entreprendre dans n'importe quoi, une question de profil en tant que porteur de projet.

[00:09:20.000] - Orateur 1

Tu dis que c'était une question d'impulsion du DU. Qu'est-ce que tu entends par là ? Pourquoi est-ce que tu fais ce parallèle avec le DU spécifiquement ?

[00:09:29.430] - Orateur 2

Je pense que d'avoir quelqu'un qui les pousse à tester dans l'action, donc avec une impulsion de ta part, leur permet aussi d'aller sur le terrain alors qu'ils n'y seraient pas forcément allés naturellement en dehors de leur zone de confort et tout ça. Donc c'est plus une impulsion de coaching. C'est vrai que ça, j'avais pas mal en TE aussi. Pour la semaine prochaine, tu vas te placer tel challenge et tu vas me dire tes résultats et on va voir ce que t'en tires. Et ça permet de passer à l'action. tu vas vraiment tester. Donc d'avoir quelqu'un qui va te faire un appel à ça, moi ça me plaît. J'ai tout vécu d'un point de vue coaching avec du développement perso à fond, qui met de la pommade avant, pendant, après. J'ai eu du coaching hyper challengeant où en gros on te dit tu vas faire 2000 balles la semaine prochaine et si tu les as pas, c'est pas la peine de venir à la session. On a vécu pas mal de trucs. Et pas mal de coaching aussi, plus façon mentorat, sur de l'approche par l'exemple et des démonstrations, plus que de l'apprentissage par soi-même. Ce que j'ai bien aimé aussi, dans la communauté Team Academy, côté Hollande et Suisse, qui sont très driver action. J'ai pas mal d'exemples avec les Anglais, par exemple, Ils ont pris un petit bocal en verre, ils ont mis du bois flotté dedans, ils ont mis quelques guirlandes, ils ont dit bon bah ça on va essayer de le vendre. Ils sont allés dans la rue à Londres et ils ont vendu le truc à 50 balles. Du coup ils ont fait ça toute la semaine, ils se sont mis à 4 ou 5 et ils ont vendu pour 2000 livres dans la rue parce que c'était marrant et ça faisait

kiffer les gens et c'était parti quoi. Donc plein de trucs hyper spontanés. Qu'on retrouve moins dans des approches très causales. C'est oui mon projet je le veux comme ça, je le veux à telle date, je veux faire tant de chiffres, je veux parler à telle audience et je vais donner tel message. quand c'est trop planifié, ça ne permet pas cette spontanéité qui fait apparaître des opportunités et tout, et quand tu vois un truc passer, est-ce que tu l'utilises ou pas ? Le fait d'avoir des gens autour de toi qui te disent « en fait, ça, tu pourrais l'exploiter », ou « regarde, t'as l'exemple, ça a marché en faisant ci et ça », tout de suite. Envie d'y aller, enfin moi ça me parle, c'est très effectuel comme approche, mais en gros tu regardes ce qu'il y a autour de toi et tu te construis avec, voilà. J'espère que ça répond à la question.

[00:12:01.810] - Orateur 1

La question de la causalité est vachement présente aussi d'un point de vue méthode d'enseignement. C'est-à-dire qu'on nous apprend à faire de la planification. Et le problème c'est qu'il y a de l'enseignement d'une science qu'est l'entrepreneuriat qui n'est pas du tout une science exacte. de la même manière que si on était en train d'apprendre des maths, quoi. Donc en fait, à un moment donné, ça marche pas, on est trop dans la planification, c'est un peu compliqué. Et justement, si on prend cette distinction, donc approche causale, approche effectuelle, si tu devais caractériser les réseaux dans lesquels t'as évolué, type Pépite, type Laruche, type ADEN, actuellement, ou d'autres réseaux, est-ce que pour toi c'est plutôt du causal ou plutôt de l'effectuel ? Pas pour chacun de ces réseaux auxquels t'as pu participer.

[00:12:44.250] - Orateur 2

Alors, pour être un peu simple, je vais dire que la ruche, les pépites sont très causales. C'est apprend à faire ton business model quand on va, apprend à faire ton SWOT, ton PSTL, on va t'apprendre à mener à bien une étude de marché, voilà comment ça marche, voilà l'outil. mais ça manque de réalité du terrain, à mon sens, pour comprendre vraiment comment s'approprier l'outil. Donc on t'apprend à le faire, c'est super pour le basique, mais une fois que t'as le basique, ok, qu'est-ce que j'en fais ? Et comment je me l'approprie ? Voilà, c'est un peu la limite du causal selon moi. Et d'un autre côté, t'as l'approche trop effectuelle qui pourrait être impulsés par des mouvements Team Academy, qui parfois font un peu pédaler dans la s'moule quand tu vois pas la direction, et que c'est volontaire, et que bon, ça c'est la limite de l'effectuel. Mais là, Team Academy est beaucoup plus driver, regarde ce que t'as et fais-en quelque chose. Je le vois aussi dans chacun des intervenants que j'ai en master, [REDACTED] va nous donner les bases, mais va nous expliquer l'approche effectuelle, là où dans des cours de... de [REDACTED] en économie managériale, ça va être hyper causal, mais parce que c'est de l'étude macro, c'est vraiment théorique, et il faut creuser un peu la tête pour comprendre comment ça fonctionne dans un monde réel. et quels sont les exemples, et comment je peux m'approprier aussi les outils, tu vois. L'un des premiers trucs qu'on m'a dit quand je suis arrivé en cours cette année, c'est, bon, vous avez tous appris au lycée les 5 lois de la concurrence pure et parfaite, et bien vous, dans vos approches commerciales ou managériales, vous avez tout intérêt, et vous allez tout faire pour lutter contre. et tirer la couverture de votre côté en tant que chef d'entreprise. Donc chaque prof, chaque enseignant, après il y a des singularités, voilà. Et ADN là-dedans, plutôt causal, enfin, plutôt effectuel j'ai envie de dire, c'est voilà, aujourd'hui on fait une session, c'est comme ça que je le vois, c'est aujourd'hui on fait une session, tel profil a une problématique sur tel sujet, on va faire quelque chose ensemble et on va essayer de faire émerger de l'info. Ça, c'est très terrain, ça me parle. Mais certains ont aussi une approche très causale. Le groupe avec [REDACTED], ils vont vouloir planifier à mort et se dire, il me faut ça avant de pouvoir commencer. Il va me falloir un logo, il va me falloir une super maquette, et sans ça c'est impossible d'aller voir un client. Donc c'est un peu deux approches complètement différentes. Là où moi avec les champignons, champignon en main, il te faut un nouveau client, tu vas poser une cagette chez le gars et tu lui dis bon bah fais-en quelque chose et dis-moi ce que t'en penses et comment tu le voudrais toi, tu veux que je le coupe, tu veux que je le prépare avant, on le garde au frais, tu veux plutôt du jour même, et ça se construit avec la relation quoi. Donc au lieu de partir de la fin, t'essaies de construire avec quoi. Ouais. Et après, autre réseau, si t'as des questions je peux te donner des orientations. Tu vois, réseau entreprendre, pour moi, est très causal aussi, finalement, avec une approche concours et une approche lauréat qui force un petit peu à rentrer dans les clous. Ça peut être le cas même pour [REDACTED], un petit peu. On va rédiger un beau dossier bien structuré et on verra le financier quand vous ferez votre projet après. Je ne suis pas à l'intérieur, donc je ne le vis pas, mais c'est de ce qu'on m'en raconte, en tout cas.

[00:16:34.630] - Orateur 1

C'est intéressant ce que tu m'as dit aussi, [REDACTED], en disant que la perspective des séances est plutôt effectuelle, mais qu'en même temps, tu as des personnes qui participent avec une logique causale. Est-ce que ça, ça a des impacts aussi, cette dualité ? Est-ce que ça a un impact sur la manière dont l'association est gérée en interne ? Là, sur notre bureau à 7, comment est-ce que tu peux décrire la manière dont les sept personnes qui pilotent, entre guillemets, ce bureau, évoluent ensemble ? Parce qu'il y a des perspectives qui sont différentes, il y a des projets qui sont fondamentalement différents, il y a des expériences qui sont différentes aussi. Comment est-ce qu'on arrive à évoluer ensemble ?

[00:17:11.570] - Orateur 2

Oui, je pense qu'il y a plein d'idées reçues. Je vais te donner des exemples après. Mais pour la vision globale, il y a plein de choses qu'on pense avoir besoin ou qui nous semblent être justes et qu'on va faire parce qu'on croit que c'est la bonne manière de faire, mais sans l'avoir testé avant. Par exemple, qu'est-ce qui fait que cette structure doit forcément être juridiquement reconnue comme une association ? Est-ce qu'il n'y a pas une autre structure qui peut être plus appropriée par ce qu'on veut faire ? Est-ce qu'on l'a testée ? Est-ce qu'on est allé chercher l'info quelque part chez quelqu'un ? Est-ce qu'on est allé questionner des pros pour nous dire « oui, en fait, vous êtes plutôt dans une forme de conseil, donc vous allez faire ci et ça ». Donc c'est « ah, on a envie de faire un truc, c'est une association ». Peut-être tu nous étais reçus. Sur la manière d'organiser aussi, est-ce qu'on va plutôt se faire une demi-heure et réfléchir des masterminds, qui sera disponible à quel moment, et tout mettre en place et créer un puzzle ? on ne part pas plutôt sur une impulsion en se disant qui sera là et comment on fait avec les gens qui sont là, il y a des gens qui veulent intervenir, est-ce qu'on réutilise une session qu'on avait déjà ou est-ce qu'on essaie de planifier une nouvelle session bien structurée dès le départ, ce qui pourrait marcher. Moi je suis plus dans la réutilisation d'outils existants ou dans comment tester l'info avant de la vivre. Il y a une forme de spontanéité dans cet assaut, que moi je vois, qui est de dire « bon bah on a envie de faire un truc, alors faisons comme ça ». Et si on faisait pas ? Est-ce que naturellement des choses se feraient d'elles-mêmes ? Et si on faisait mal exprès, pour voir si les gens iraient corriger l'erreur par eux-mêmes, spontanément, parce qu'ils en ont besoin ? ça peut être le cas pour les sessions de codev, quand on a un codev et qu'on n'a pas de problématiques, est-ce que dire on fait session et on verra ce qui se passe, on peut le faire ou pas ? Ou est-ce qu'on se dit non, non, il faut planifier à l'avance et du coup ça implique aussi que si on veut des gens qui sont présents, il faut pouvoir en parler avant, donc est-ce qu'on fait plusieurs publications avant, mais si des publications ok, mais où ? Comment on parle aux gens ? Est-ce qu'on leur envoie des DM ? Est-ce qu'on leur envoie des SMS, des mails ? Est-ce qu'on leur envoie Je ne sais pas, est-ce qu'on crée un réseau social, par exemple ? Un réseau social juste pour nous ? C'est une question qui s'est posée, que [REDACTED] a dit. OK, on veut faire de la cam' pour une session, un save the date. Est-ce qu'on a besoin de réseaux sociaux ? C'est la question qu'on se pose. Est-ce qu'il y a besoin de ce truc ou pas ? Qu'est-ce que ça demande [REDACTED] mettre en place ? Quelles sont les externalités qu'on pourrait observer chez d'autres, qui pourraient être à rechercher chez nous ? C'est ce que je vois un peu dans l'impulsion. de bonnes idées ou de bonnes impulsions, avec de l'accueil d'intervenants, etc., qui peuvent créer le développement de la structure. Mais c'est comment, en interne, on le joue. Et dans le process de décision, c'est ce que je trouve assez intéressant, ce que j'observe, c'est que si Quentin dit « on fait comme ça », souvent les gens sont OK sans même remettre en question. Si [REDACTED] dit « voilà une idée », c'est pas toujours pertinent, parce que est-ce que le groupe va d'abord dire oui, ou est-ce qu'on va laisser flop ? Donc dans le process de décision, moi ce que j'observe, c'est qu'il y a de la spontanéité qui émerge des membres, il y a une forme de prise de décision naturelle, un peu par du leadership charismatique, tu vois, de ta part, qui est de dire bon bah, maintenant on va faire comme ça, et les gens vont dire ok, Et il y a une forme d'unanimité aussi, qui est de dire, s'il nous faut absolument quelque chose et que tout le monde a voté favorable, ça se fera aussi. D'un autre côté, est-ce que si quelqu'un vote défavorable pour quelque chose, est-ce que tout le groupe va suivre ou pas ? Et finalement, ça pose un peu des questions sur la place de chacun dans le groupe. Et c'est un exercice auquel je me prêtais beaucoup dans les groupes où j'étais avant, c'était de partager une vision commune qui permet en cas de changement de la constitution du groupe, de continuer de tendre vers la vision. Là, tu as les outils de Team Académie qui sont le Learning Contract. Avec les cinq questions, en gros, c'est qui on est, d'où on vient, et on a envie d'aller où, on y va comment, et comment on sait qu'on y sera. Il y a des gens dans ce groupe qui ont des intérêts parfois différents. et qu'est-ce qui fait qu'on continue de construire ensemble en comprenant aussi les besoins de l'autre. Pour moi, il y a peut-être un besoin de clarté sur la gérance, sur la gouvernance et sur comment on partage une vision à la fois au sein du bureau et pour les entrants aussi. Si quelqu'un dit « j'ai été invité à une session, je ne sais pas trop ce que je fais là, est-ce que c'est ok ou pas ? » Si quelqu'un nous dit « je veux absolument vous rejoindre, voilà ce qu'on a trouvé chez vous », alors que ce n'est pas quelque chose qu'on avait trop prévu. Si quelqu'un nous dit par exemple « je veux entrer dans votre communauté d'entrepreneurs pour faire du réseau entrepreneurial, ce n'est pas un truc qui a été prévu avant, donc ce n'est pas fermé non plus, mais est-ce qu'on sera aussi pertinent qu'un réseau d'entrepreneurs par exemple ? Je ne sais pas, c'est des choses qu'on ne peut pas prévoir, mais et si ça arrive, est-ce qu'on l'accepte ou pas et qu'est-ce qu'on en fait ? Sans vouloir rentrer dans l'approche causale directe, comment on partage la vision et comment on partage la prise de décision ?

[00:23:12.620] - Orateur 1

Donc tu parles du groupe, c'est en interne ou c'est aussi avec les entrepreneurs qui nous rejoignent sur les activités ?

[00:23:17.500] - Orateur 2

Ça peut être avec des entrepreneurs.

[00:23:23.560] - Orateur 1

Qui nous rejoignent ?

[00:23:26.060] - Orateur 2

Il n'y a rien de négatif dans ce que je dis, c'est juste comment on construit. Et est-ce qu'on a vraiment besoin de construire ? C'est une question aussi.

[00:23:35.670] - Orateur 1

Donc c'est pas forcément négatif sur l'instant, mais en tout cas, selon toi, il y a deux chantiers qu'il faut quand même qu'on réussisse à aborder pour qu'il y ait une meilleure dynamique, entre guillemets. C'est le chantier sur la vision et le chantier sur la prise de décision. C'est ça, si je comprends bien. Il y a ces deux parties-là qui.

[00:23:52.050] - Orateur 2

Sont... Oui, ça me semble important d'avoir une vision là-dessus. Aujourd'hui, à l'état où on en est.

[00:24:00.330] - Orateur 1

Tu dis qu'il y a un peu un processus de prise de décision qui est sans dire unilatéral, mais en tout cas très centralisé. Comment dire ? Ce n'est pas forcément un truc que je voulais au départ, si tu veux. L'intention, ce n'était pas ça. Ce n'était pas que si je dis A, on fait A, et si je dis B, on fait B. Les choses ont fait que on m'a mis président un peu comme ça, sans que je demande non plus. Du coup, j'aimerais bien avoir ton ressenti par rapport à ça. Pourquoi, à ton avis, est-ce qu'il y a cette posture-là qui m'a accordé, sans forcément que ce soit une posture que je cherche à prendre ?

[00:24:32.880] - Orateur 2

C'est une forme de leadership tout à fait naturelle et qui est très charismatique dans les différents profils de leadership. parce que tu as une forme, selon moi, d'autorité, tu vois ? Je veux dire, en tant que prof, ou en tant que... Ouais, en tant que prof-chercheur, ou... Ouais, je pense que ça peut être un peu de là. C'est l'adulte parmi le groupe. C'est ça, quoi. Donc c'est une attitude de référence. Donc si souvent tu peux avoir le fin mot sur ce qui est juste ou pas, les gens vont spontanément te voir comme étant celui qui a le bon avis. Du coup, quand tu as une impulsion, elle est souvent mieux appréciée par le groupe. C'est un peu comme ça que je vois les choses. Et je pense que c'était très spontané, en fait. Dans une forme de recherche de repères, on se tourne vers la personne qui a le meilleur avis. Donc quand t'as des initiatives du style on va organiser une session à telle date, ou on va faire un événement sous ce format-là et que c'est toi qui introduis le format, je pense que c'est des choses qui permettent aux gens.

[00:25:48.790] - Orateur 1

De prendre des repères.

[00:25:54.760] - Orateur 2

Je pense pas que ce soit mal en fait, c'est même plutôt bien en réalité, ça n'empêche pas l'émergence au sein du groupe et ça permet de prendre une décision quand le groupe est perdu, donc je trouve ça correct.

[00:26:08.320] - Orateur 1

Parce que justement, j'allais te demander comment est-ce qu'on peut un peu redistribuer ce que tu définis comme le leadership, comment est-ce qu'on peut réussir à ce que chacun puisse prendre aussi sa part de leadership sans forcément qu'on perde le cap de l'assaut, donc on peut toujours avoir une sorte de référent qui peut être aussi tournant, mais comment est-ce qu'on peut réussir à redistribuer ce leadership-là ? Il y.

[00:26:27.460] - Orateur 2

À une différence entre le leadership et le process de prise de décision, je pense qu'on peut mettre une nuance entre les deux, puisqu'il peut y avoir même plusieurs leaders au sein d'une communauté, c'est un truc qui apparaît parfois. Alors selon moi, puisque tu me poses la question selon moi, quand il s'agit de choisir une date par exemple. Peut le faire de manière très arbitraire, très formelle, sur « si il y a le plus de participants à telle date, ce sera forcément à telle date que ce sera le plus pertinent pour le groupe ». Ce n'est pas toujours vrai, mais c'est un moyen de le faire. Quand quelqu'un fait émerger une idée, on peut décider, au sein du groupe, d'avoir un canal d'idées qui sont soumises à un vote des autres, qui peuvent être encouragées ou découragées pour certaines raisons, et qui permettent de prendre des décisions. Permettre un canal d'émergence. et ne pas forcément le laisser ouvert au dialogue. Par exemple, c'est un truc que moi j'avais vu dans la communauté TE, c'est qu'au sein de certains groupes, donc tu as les premières, deuxième, troisième années, au sein des deuxième années, tu vas avoir des très bonnes

idées, mais tu vas avoir un groupe cœur qui est très charismatique, qui a beaucoup de rhétorique et qui peut donner des idées qui sont généralement fondées, argumentées et très réfléchies. Mais du coup, dès que quelqu'un qui n'est pas dans ce groupe-là une bonne idée aussi qui pourrait bénéficier au groupe n'est pas toujours entendue. Donc comment permettre la parole à chacun ? Donc ça, si tu as une personne qui est tout à fait neutre, qui permet de collecter les idées et de les distribuer et de les soumettre au vote du groupe, pourrait permettre d'avoir des idées qui sortent un peu de ce qu'on a l'habitude d'entendre, ou de comment ça devrait se passer sans tester, enfin qui permettraient de lever certaines limites peut-être. Je sais pas, j'imagine en même temps, je suis pas expert du truc.

[00:28:45.660] - Orateur 1

Est-ce qu'actuellement t'as l'impression que les idées que tu vas proposer sont entendues ? Ou est-ce que justement, pas suffisamment selon toi ?

[00:28:54.710] - Orateur 2

Je vais répondre à aucun des deux, en fait je suis dans une dynamique où je me dis si les gens ont quelque chose à prendre, ils le prendront. Et à eux de voir le bénéfice pour eux dans quelque chose qu'on leur permet de faire, à eux de voir si c'est une opportunité ou pas. Donc je suis dans une posture où je me dis, dès que je vois quelque chose qui pourrait bénéficier au groupe, je le mets à disposition, et s'ils prennent, c'est qu'ils y voient un intérêt et qu'ils ont envie de voir le truc grandir, s'ils ne prennent pas, c'est que ce n'est pas le moment, et tant pis, c'était peut-être une super idée dont ils pourraient avoir besoin, mais si ce n'est pas le moment pour eux, ce n'est pas la peine, donc si ce n'est pas une impulsion de leur part, je ne vais pas forcer le destin à eux de prendre ou de ne pas prendre. Ils sont tous dans une posture entrepreneuriale, ils ont tous des enjeux pour le développement de leurs projets, de leurs compétences, etc. Donc ils prendront si c'est pertinent pour eux. Je pense que justement, dès qu'on rend le truc trop formel à imposer ou à rendre obligatoire, que ce soit d'être présent à certaines sessions, de rencontrer telle personne, de rendre tel dossier, ça permet le démarreur. Mais si c'est pas naturel pour les gens d'aller chercher de l'action, c'est que c'est pas le moment pour eux, ou qu'ils ont d'autres priorités, ou je sais pas. Donc moi je suis dans une posture de rendre disponible des choses qui pourraient bénéficier au groupe, et d'être toujours dans une posture de me dire qu'est-ce que j'aurais aimé entendre à la place de l'autre. Et donc souvent je donne des outils, je recommande des bouquins, je recommande des contacts, que j'ouvre parce que j'aurais aimé qu'on l'ouvre. Je suis pas parfait, je suis juste dans une posture de me dire si ça je peux le donner et que l'autre veut le prendre, il peut le prendre, ça me va. le nombre de bouquins et d'outils que j'ai donné, les gens me disent « Ah ouais ? Ok, cool. A plus ! » Et tant pis, c'est pas grave, c'est pas le moment, ça viendra plus tard.

[00:30:52.360] - Orateur 1

Il y en a qui prennent, d'autres qui ne prennent pas. Effectivement, comme tu dis, il y a une question de temporalité dans le développement du projet. Mais c'est vrai que tu as partagé pas mal de ressources, pas mal d'infos, notamment pendant les codev qu'on avait faits. Des codev qui, en partie, ont été faits avec les étudiants de l'actuel promo du DEU. Comment est-ce que tu as vécu un peu ce rapprochement entre l'association, puis le côté qui est un petit peu plus formel, qui est le diplôme universitaire ? Donc, cette phase de rapprochement entre ces deux structures-là. et aussi la phase de rapprochement entre les deux publics, entre ceux qui évoluent initialement dans l'association et ceux qui évoluent initialement dans le DU. À la fin, là, sur les dernières semaines, il n'y avait quasiment plus de frontières entre ce qu'on sait dans l'asso et ce qu'on sait dans le DU. Les séances que je trouvais intéressantes avec des intervenants, je les partageais aussi dans le cadre de l'asso en invitant. La frontière était relativement floue entre les deux structures. Comment est-ce que toi, tu as vécu ce rapprochement et comment est-ce que tu as perçu les entrepreneurs de ces deux publics-là ?

[00:31:49.500] - Orateur 2

Alors moi, à titre perso, ça m'est complètement égal. J'ai envie de dire, t'es dans une session d'apprentissage, t'es là pour apprendre des trucs, pour partager des trucs, pour entendre des trucs. C'est ADEN parce que je m'y suis retrouvé très facilement. Mais je sens que la fusion n'est pas toujours entendue pareil chez d'autres. Tu vois, j'ai senti un petit... blocage de la part des membres du DU de se dire, c'est qui eux, pourquoi ils nous accostent. J'ai eu un échange avec Jules notamment, qui nous disait, si on continue de faire des sessions avec ADN, je ne vois pas l'intérêt, je ne m'y retrouve pas moi en tant que porteur de projet, donc si j'avais su que c'était un codev avant, je ne serais pas venu. Écoute, tu es là pour prendre des trucs, alors prends ce que tu veux. Tu as une cadre formelle qui est imposée par le DU que je ne connais pas, Mais moi, en tant que petit marin dans mon coin, sans structure fixe, moi ça me va, je suis content, j'entends des projets que je n'aurais pas entendu avant. Donc c'est chouette, nous a partagé un super projet, et s'il n'était pas venu dans ce cadre-là, je ne sais pas si spontanément je l'aurais rencontré. Donc je trouve que l'initiative est bonne, et puis la dynamique est la même. C'est le même profil de personne, c'est le même type d'entrepreneuriat, on vit les mêmes trucs, donc pour moi c'est cohérent. Moi je ne l'ai pas subi cette rencontre, je trouve ça cool, sans plus, c'est bien.

[00:33:35.080] - Orateur 1

Ça ne change pas ?

[00:33:36.600] - Orateur 2

Pour moi non.

[00:33:40.040] - Orateur 1

Mais [REDACTED] t'as dit ça sur quel codev ?

[00:33:44.040] - Orateur 2

Tu te souviens ? Celui en dessinant la petite salle avec les fenêtres, c'était le codev de la problématique improvisée par [REDACTED].

[00:33:59.290] - Orateur 1

En plus c'était même pas un coureau d'UDU, c'était vraiment un codev de l'assaut. Donc il n'avait pas d'obligation de présence.

[00:34:05.910] - Orateur 2

Ah, ou alors c'est un codef assault ?

[00:34:07.130] - Orateur 1

Ça c'était un codef qui avait été porté par l'assaut, indépendamment d'UDU. Enfin, il n'avait pas d'obligation de présence. Mais bon, c'est pas important.

[00:34:15.030] - Orateur 2

Je ne sais plus si c'était celui-là ou le suivant. Mais ce que je ressens, et signaux faibles, je n'ai pas de preuves pour ça. Je ne sais pas, je ne les ai même pas trop questionnés, mais c'est une forme de... Ok, en fait, à quoi ça sert et pourquoi on impose ça,... Les membres qui sont plutôt du DU avaient une forme de retenue ou de... pourquoi je suis là, et qu'est-ce qu'ils me racontent. Les bénéfices de l'outil n'étaient pas vraiment compris.

[00:34:59.770] - Orateur 1

Par tous tu penses, ou spécifiquement par certains ?

[00:35:05.840] - Orateur 2

Ben... Je sais pas, pour moi c'est... Je suis obligé d'exprimer une globalité parce que je les ai pas rencontrés individuellement, mais c'est un sentiment général, c'est des signaux faibles, c'est pas quelque chose de tangible que je peux prouver ou qui est factuel.

[00:35:22.810] - Orateur 1

C'est intéressant, c'est intéressant. Parce que... C'est un exercice qui avait été fait, tu vois, le codev dans le cadre du DU exclusivement, sans ouvrir d'autres personnes, Donc ils ont déjà expérimenté ça en interne avant de le faire avec vous, et c'est intéressant effectivement s'il y a le faible là. Faut que j'aille la re-questionner aussi par rapport à ça pour être sûr. Après tu penses que c'est le format, donc type codev, ou est-ce que c'est le fait qu'ils soient avec d'autres personnes pendant ce format-là ? Avec d'autres entrepreneurs qui sont pas ? Ah ça je sais pas, ouais c'est une bonne question.

[00:35:53.710] - Orateur 2

Ouais c'est une bonne question, ça je sais pas.

[00:35:59.230] - Orateur 1

Bon j'irai creuser ça aussi avec eux, c'est intéressant.

[00:36:03.690] - Orateur 2

Une approche qui pourrait être intéressante, c'est de leur demander ce qu'eux ont à gagner dans ce genre de format. Tu as l'opportunité de faire ça, qu'est-ce que tu veux en tirer ? Par exemple, le mois prochain, on aura une session. Qu'est-ce que tu auras envie d'apprendre à cette session ? Tu auras envie de rencontrer des gens, de découvrir des outils, de questionner d'autres au sujet de ton projet, d'aider au sein d'un petit groupe, t'auras envie d'essayer de pitcher parce que t'as besoin de développer tes skills à l'oral, qu'est-ce que tu pourrais en tirer ? Je pense que c'est une bonne approche qui pourrait les stimuler ou leur permettre de se rendre compte de ce qu'ils pourraient y gagner peut-être.

[00:36:46.080] - Orateur 1

L'étape préalable c'est de réussir à ce qu'ils prennent conscience de ce dont ils ont besoin. Et ça, c'est déjà super compliqué. Et je ne pensais pas que c'était compliqué à ce point. Mais là, ce que tu proposes, c'est quelque chose que j'avais essayé de faire un petit peu dès le début de l'année. En leur disant, vous avez à disposition des heures d'enseignement. Il y a 130 heures sur l'année. Ces 130 heures-là, vous les mobilisez comme vous avez envie et quand vous avez envie. Tu vois, donc il y a vraiment un truc relativement large ouvert. J'aurais dit qu'on peut faire effectivement du coder, on peut inviter des gens, on peut aller faire des learning expeditions, ce genre de choses-là. Et en fait, peu de choses qui émergent. Pas parce qu'ils n'ont pas envie, mais parce qu'ils n'ont pas conscience exactement des besoins qu'ils ont à l'instant T. Donc, il y a toujours un peu cette tension, cette difficulté que je n'ai pas du tout avec ADN, par exemple, parce que vous êtes des porteurs de projets avec des projets ou entreprises qui ne sont plus développés. Vous avez conscience des besoins d'apprentissage, donc c'est plus facile de mettre en place des choses qui viennent de vous. Mais quand tu es face à un public avec des projets moins développés ou moins d'expérience, moins de connaissances dans l'entrepreneuriat, c'est super compliqué d'avoir cette approche-là.

[00:37:53.040] - Orateur 2

Moi, ce qui m'a beaucoup aidé, c'était d'avoir une grille d'évaluation. J'avais les 17 compétences imposées par le Team Academy, et tu devais... Alors c'était pas formel au sens tu vas te faire évaluer, mais c'est au sens, moi déjà, comment je me situe là-dessus. Et avant de commencer mon parcours, c'est j'ai envie d'aller où ? C'est quelles compétences je vais choisir de développer ? Parce que s'il y en a 17, ok, il faut être moyen partout, mais t'as envie d'être expert en quoi ? Qu'est-ce que tu veux mettre en face pour prouver que tu as ce niveau ? Ça, c'est toute l'impulsion du format évaluation 360. Tu t'auto-évalues, tu te positionnes, tu te places un peu tes objectifs et comment tu as envie de construire le truc pour toi. À la fin, tu te positionnes en face de ce que t'as vécu et tout ça, et tu t'évalues avec les autres. Donc tu parles avec les gens avec qui t'as construit des choses. Tu te dis, bon voilà, sur tel projet, moi j'ai taffé telle compétence, qu'est-ce que t'en penses ? Ça justifie telle note ? Est-ce que par rapport à mon niveau d'avant, tu t' observes aussi cette montée en compétences ou pas trop ? Qu'est-ce que je devrais prouver davantage ? Et après, il y a une forme d'évaluation plus cadrée qui est de dire, bon ben voilà, moi coach qui t'ai suivi pendant un semestre entier, je peux dire qu'avec un regard extérieur et au vu des compétences entrepreneuriales qui sont exigées dans le monde dans lequel on vit, voilà comment tu pourrais te situer, et qui donne lieu à une note. Cette note est juste indicative de savoir comment tu vas progresser ensuite. En fait quand tu t'évalues, c'est pas fini, c'est le début de ton prochain cycle. C'est ok, je suis à tel niveau là dans mon marketing, la suite c'est quoi ? J'ai envie d'aller où ? Et comment je deviens expert ? Et tu processes le truc. Et je me suis rendu compte qu'en sortant de TE, je suis allé bosser en entreprise et je me suis recréé ma propre grille d'évaluation où je me suis mis une ligne de compétence par chose que j'ai envie de développer dans mon expérience pro. Donc typiquement, j'ai débarqué, mes premières missions c'était de faire du phoning. Et je me suis dit, mais quel enfer, quelle horreur, je déteste ce truc là mais je suis obligé de le faire. Je me rends bien compte que les gens autour de moi qui maîtrisent ce truc là sont très très forts et que ça permet un certain nombre de... de choses quoi, top dans une entreprise, de pouvoir démarcher des clients, de pouvoir faire le point avec ton fournisseur, tu construis plein de trucs. Et je me suis dit, bah ok, dans ce référentiel-là, je vais me créer ma propre grille, avec le niveau 1, tu prends ton téléphone et t'appelles et tu bégayes et tu raccroches et ça ira. C'est le niveau 1, le niveau basique. Le niveau où tu sors de ta zone de confort, tu te fais peur, mais ça ira. Jusqu'au niveau 5, où t'as pas de notes, pas de script, mais t'es capable d'arriver du point A au point Z, en ayant ce que tu veux, et en parlant avec la personne. Et je pense qu'aujourd'hui, c'est encore un process pour moi, mais je suis à des années-lumière de ce que je m'imaginais en mettant en place ma toute première crise d'évaluation sur ce truc-là. Donc tous les mois, je pourrais me faire un check et me dire « Ok, j'en suis où ? » et tout ça. Et je pourrais le faire avec ma patronne aussi et lui dire « Bon, par rapport à ce que tu attends de moi en tant qu'alternant, comment tu me positionnes sur ma montée en compétences ? Est-ce que je peux mieux faire ? Et dis-moi comment. » Donc c'est là où le fait d'être en groupe, d'avoir d'autres regards extérieurs qui te permettent de grandir, c'est chouette.

[00:41:22.830] - Orateur 1

Super intéressant. Après moi j'ai plus de mal avec la logique de compétence, de grille de compétence en tant que telle, parce que je trouve que ça fige la compétence. Même si t'es dans une logique avec différents niveaux, avec ces niveaux tu peux les remettre à jour en fonction de l'activité dans laquelle tu te situes, et de l'expérience que tu as par rapport à la compétence en question, je trouve que c'est très difficile de réussir à pointer du doigt une compétence spécifique. Parce que dans la compétence funding, par exemple, tu as plein d'autres compétences qui rentrent en considération. Et c'est un truc qui est extrêmement évolutif dans le sens où tu peux être compétent en funding dans le cadre de ton entreprise actuelle avec les prospects actuels. Mais est-ce que le niveau 5 que tu peux avoir par rapport à cette situation-là, est-ce que tu peux retrouver ce même niveau 5 dans une autre situation de folding ? Tu vois ce que je veux dire ? Est-ce que tu seras toujours aussi compétent ?

[00:42:07.360] - Orateur 2

Il manque une étape. Il manque une étape qui est de dire, mon référentiel aujourd'hui, de 1 à 5, il est comme si t'as... Et c'est toi qui crées tes cases. De dire, voilà, mon niveau 5 à moi, mon niveau god tier, c'est de savoir faire ça. Et donc dans ton process, tu vas devoir passer par certaines étapes et qui sont complètement indépendants du phoning, qui relèvent peut-être de l'aisance à l'oral, qui relèvent peut-être de ta capacité à te réveiller le matin, mais à toi de mettre les casques qu'il faut, et de t'approprier la compétence, pas que quelqu'un te dise à quoi elles servent.

[00:42:41.860] - Orateur 1

Oui, carrément. Mais du coup, on revient sur la même logique de, est-ce que je suis capable en tant que personne d'identifier les axes d'apprentissage, ou est-ce qu'il me faut un peu plus de temps pour les construire ?

[00:43:54.890] - Orateur 2

C'est compliqué à dire. C'est compliqué à dire, je peux pas répondre précisément parce que... Comment dire... Moi je fais beaucoup d'entretiens avec eux, que ce soit dans le cadre de la thèse ou autre, mais je fais quand même beaucoup d'entretiens avec eux pour effectivement essayer de suivre un petit peu où ils en sont, où ils se positionnent. Et... Et ben le... Comment dire... La posture que tu décrivais avant que je pouvais avoir au niveau de l'assaut, ils la ressentent aussi, et pour certains ils vont me dire ce que j'ai envie d'entendre. Donc ils vont me dire, ah oui le codec c'est super bien, c'est super intéressant, le DU j'adore trop, tu vois. Et après tu leur poses la question, mais en fait, qu'est-ce que t'as appris ? Ah ben, je sais pas, attends, je réfléchis, machin, tu vois. Donc il y a quand même cette forme de barrière entre eux et moi qui, je trouve... normale et un minimum saine, parce que ça permet aussi de garder une dynamique dans l'information. Mais cette barrière-là ne me donne pas accès à ce genre d'informations. Je n'arrive pas à savoir si précisément ils arrivent à se projeter, s'ils se sentent bien dans le groupe, s'ils se sentent bien dans le projet, etc. C'est une donnée qui est vachement importante à collecter, mais en tout cas, à l'heure actuelle, je ne sais pas comment je peux avoir accès à cette donnée-là. Avec certaines personnes du type [REDACTED] e, etc., c'est facile parce qu'il n'y a pas de barrière. Elles ont aussi de la maturité dans leur façon d'être, donc c'est facile d'avoir une conversation qui est honnête avec elles. Mais avec des étudiants qui sont peut-être un peu plus jeunes, type Jules, par exemple, c'est compliqué. La discussion, elle se fait vraiment surface. Ce n'est pas une discussion qui est... qui permet de collecter de la donnée qui est très pertinente. Donc je ne saurais pas forcément te répondre. Je pense que ce n'est pas forcément mon rôle non plus à ce niveau-là. Enfin, ce n'est pas mon rôle. Ça serait mon rôle, mais ce n'est pas de ma compétence. Et je reprends encore l'exemple de Léa ou Émilie. Elles vont avoir un rôle très, très important dans le collectif parce que c'est des relais d'animation. Elles, elles ont une proximité naturelle avec les autres. Et en fait, j'arrive à faire passer des choses au collectif par le biais de ces deux personnes à quoi tu es. Donc, je pense [REDACTED] auraient accès à l'information que tu demandes, par exemple.

[00:46:00.230] - Orateur 2

Enfin, c'est plus basique que ça, quoi. Ça n'a même pas besoin d'être clair. Mais c'est juste... Est-ce qu'ils sont là parce qu'il faut être là ? Ou est-ce qu'ils sont là parce qu'ils ont envie d'être là ? Est-ce qu'ils ont envie de construire des trucs par eux-mêmes ou ils ont envie que ça tombe du ciel ? Voilà, après le chemin à eux de le construire, quoi. Juste leur donner les bases pour qu'ils puissent le faire. C'est... Ah, t'as envie de faire ça ? Ok. T'as besoin de quoi pour le faire ? T'as besoin de marketing ? Ok, super. Je note mes heures, peut-être du marketing ou...

[00:46:29.260] - Orateur 1

Je sais pas.

[00:46:30.280] - Orateur 2

Au lieu de faire émerger ce qu'ils veulent, je...

[00:46:32.980] - Orateur 1

Je suis d'accord.

[00:46:33.400] - Orateur 2

Mais si, dès le départ, et c'est un truc qu'on a vécu en TE, des gens qui venaient, qui s'asseyaient, qui prenaient et qui partaient. Au final, tu te dis, à quoi tu sers ? Et qu'est-ce que t'as pris, en fait ? Et le jour où tu dois compter sur eux pour t'apporter de la data, ils y sont pas. Et c'est normal, parce qu'ils savent pas ce qu'ils font là. Et c'est pour ça qu'on était si peu nombreux en TE. En fait, du post-bac, notamment à l'EM, notamment en IM, C'est du tout cuit, tu payes ton école, t'as ton diplôme, merci au revoir, quoi. Et tu peux râler sur les enseignements, tu peux te remettre en question et te dire, de toute façon c'est nul, mais je peux rien y faire, voilà. Quand t'es en TE, tu te dis bon bah... En fait, je fais quoi ? Et je fais quoi pour quoi ? Et je veux aller où ? Et si j'y suis pas arrivé, en fait, c'est

normal ou c'est pas normal ? Et est-ce que je peux y faire quelque chose ? Et du coup tu te poses des questions et t'es obligé d'essayer de trouver des réponses par toi-même parce que personne te la donnera ?

[00:47:28.920] - Orateur 2

Et juste tu te poses des questions, j'ai envie d'aller où, et ça m'oblige à faire quoi pour y arriver ? Je sais pas, je pense la question c'est... Ouais. Et c'est très difficile de faire cet exercice avec un profil qui a beaucoup d'attentes d'un système, sans aller chercher le système, et exploiter le système.

[00:47:50.560] - Orateur 1

Là, je reconnais les phrases de Didier Verlis. En tout cas, il y a une approche Didier Verlis que j'entends dans ta phrase qui me plaît.

[00:47:57.540] - Orateur 2

Je suis matricé !

[00:47:58.560] - Orateur 1

Je suis matricé, merde ! Je suis d'accord avec ça. Exploiter le système, effectivement, je suis d'accord avec ça. Mais voilà, après...

[00:48:05.030] - Orateur 2

Mais regarde, derrière toi, je vois la bibliothèque du PEJ. C'est fait pour avoir le centre de data qui est supposé être d'une des meilleures des qualités d'un point de vue commercial, etc., dans cette école de commerce, combien vont exploiter la data ? Et pas parce qu'il y a un cours qui a été placé dessus et qu'il faut de la data pour le cours, mais qui vont chercher de l'info pour exploiter l'info et la prendre pour soi et la faire mûrir dans des projets, tu parlais de learning expedition, ce genre de choses.

[00:48:39.100] - Orateur 1

Je suis d'accord. Je suis d'accord avec toi. Sur le papier, ça semble simple et évident de réussir à le faire. Dans la pratique, en tout cas dans mon cas, ça a été un truc assez compliqué à essayer d'impulser. Mais c'est vraiment le travail que j'essaie de porter. Il y en a avec qui ça fonctionne parce que plus mature, plus au clair par rapport au projet, parce que l'entrepreneuriat c'est une vraie perspective professionnelle et c'est pas simplement parce que ça m'intéresse, peut-être, mais je sais pas exactement quoi. Léa, Émilie, Nicolas, les mecs de GameSense, c'est des gens qui ont ancré l'entrepreneuriat. au cœur d'une trajectoire d'apprentissage. Et avec eux, tu peux créer simplement un contexte qui est très informel et très auto-organisé parce que tu sais qu'ils vont prendre le lead dessus. Tu sais qu'à un moment donné, quand ils sont présents, ils le sont pas tout le temps, mais quand ils sont présents, c'est qu'ils viennent chercher un truc. Et ce truc-là, si c'est pas quelqu'un qui est devant un bureau et qui va leur donner, c'est eux qui vont aller le chercher. Tu prends des gens qui ont moins de maturité ou du moins qui ont un projet qui est beaucoup moins ancré, s'il n'y a personne qui transmet une information, l'information, ils n'auront pas à la chercher.

[00:49:50.170] - Orateur 1

Parce qu'ils sont dans une posture passive, j'attends que la personne qui a la figure de prof classique balance son cours, et puis je fais mes mails en même temps, et puis je suis concerné pendant un tiers de la séance, et les deux autres tiers je fais autre chose. Voilà. Et c'est un système qui...

[00:50:07.820] - Orateur 2

Je trouve ça très bienveillant de ta part, par rapport au groupe, d'être admissitif, pour pouvoir continuer de construire quand parfois y'a rien. T'as déjà essayé de rien faire ?

[00:50:23.050] - Orateur 1

C'est-à-dire rien faire ?

[00:50:25.250] - Orateur 2

Bah j'sais pas, est-ce que dans une session de D.U. tu t'es déjà installé et t'as dit bon bah, les gars on fait quoi aujourd'hui ?

[00:50:33.530] - Orateur 1

Pas aussi extrême que ça mais ouais. Oui j'ai un peu essayé de le faire.

[00:50:38.120] - Orateur 2

Ça c'est... En tant qu'étudiant dans un système, Quand tu vis ça, tu remets tout en question. Tu te dis, oh putain, bah ouais en fait, ça va vous ? Je fais quoi là ? Ouais, on fait quoi aujourd'hui ? Je sais pas. Je trouve que ça permet vraiment le déclic pour que tu le vis. Et à ADN, je trouve ça sympa, parce que spontanément il y a plein de trucs qui émergent. Et quand c'est pas écrit, prévu, qu'on sait ce qu'il y aura et ce qu'il n'y aura pas parce qu'on s'en fait une idée, C'est très spontané. Généralement, il y a beaucoup plus de trucs à en sortir.

[00:51:17.310] - Orateur 1

Et ça, tu trouves que c'est présent dans ADN, du coup ?

[00:51:21.380] - Orateur 2

Ouais, chez ADN, c'est des trucs qu'on a vécu. Et qui marchent très bien ou pas. Quand les gens ne se connaissent pas et que juste ils se disent « bon, t'as un projet, toi ? Cool ! » C'est spontané. Tu partages des trucs et t'arrives très vite à de l'anecdote et à des exemples. quand la personne te raconte son parcours, t'apprends des trucs pour de vrai. Parce que c'est personnel, il n'y a pas de filtre, il n'y a pas de cadrage, il n'y a pas de planifié au format PowerPoint, PDF, et voilà. Et souvent, tu vas creuser de la data, et c'est parce que t'as questionné et que t'as des vraies réponses à des vraies questions que t'en sors quelque chose. Si on te donne une info, généralement, tu ne sais pas à quoi elle sert et tu ne sais pas à quel point elle est importante pour toi, à quel point c'est important de l'entendre. Tu vois, moi, par exemple, j'ai eu au moins, je ne sais pas, 5 ans de cours sur le business model Canva, j'ai compris l'outil, mais je ne l'ai jamais utilisé, je ne vois pas l'intérêt. Mais il y a un jour où j'en aurai besoin, et je serai très content de savoir le faire, mais je vais regretter de ne pas l'avoir davantage écouté quand on me l'a présenté.

[00:52:26.890] - Orateur 2

Donc en fait, il y a des temps pour chaque chose. Donc quand ce n'est pas spontané, Peut-être pas le moment, ou peut-être que ça l'est, mais comment le savoir ? Ouais, je sais pas. Ouais, être plus au clair avec la vision, mais ça, c'est difficile de l'avoir comme réflexe, on va dire. Mais le learning contract, tu me mets là sur une île déserte, tu me demandes de rédiger un learning contract, je te dis pas que je vais survivre, mais je vais tenir dix jours de plus, on verra. C'est un vrai bel outil.

[00:53:04.340] - Orateur 1

Pour l'expérimenter, effectivement, par raison. Il y a plein de pistes à explorer. J'en ai exploré certaines. Forcément, je n'ai pas essayé de tout faire, mais il y a des trucs qui marchent, d'autres qui ne marchent pas. Et puis, en fait, c'est mon projet d'entrepreneuriat à moi, le début. C'est un peu mon projet à moi. Il y a beaucoup d'itérations aussi. Ce qui est difficile, c'est de réussir à conjuguer avec des personnes qui sont fondamentalement différentes. dans le parcours, dans les intentions, dans les expériences, dans le rapport à l'entrepreneuriat, dans le rapport à l'enseignement et à l'apprentissage. On n'est pas 50 dans la formation. Là, cette année, on est 12. Je peux dire que sous les 12 personnes, on n'a pas une qui va fonctionner pareil. Et c'est normal, c'est un groupe social d'êtres humains, donc c'est normal qu'on n'ait pas les mêmes intentions. Mais d'un point de vue pilote, c'est un peu compliqué de conjuguer avec tout ça. J'apprends en même temps que vous. C'est ça qui est bien. Il y a un double apprentissage.

[00:53:57.380] - Orateur 2

C'est une aventure.

[00:53:58.480] - Orateur 1

C'est mon aventure, exactement. Bon bah c'est chouette. En tout cas, merci pour tous ces éléments et les pistes aussi que tu me donnes. C'est toujours intéressant de discuter de tout ça. Moi j'ai fait le tour de toutes les questions que j'avais. Est-ce qu'à ton tour, tu en as ? Ou des choses qu'on n'a pas forcément traitées, que tu souhaites évoquer ?

[00:54:17.100] - Orateur 2

Mais par rapport à l'ADN, c'est quoi la Suisse ? Ça se construit comment ? Est-ce qu'il y a une vision ?

[00:54:27.090] - Orateur 1

Je ne sais pas. Qu'est-ce qu'on fait aujourd'hui ? Je vais te reposer la question. Est-ce qu'il y a une vision ? Il faut la reconstruire un peu. En fait, tu évoquais au départ la forme juridique de l'association. Est-ce que c'est une bonne idée ou pas ? Les statuts, je ne les ai pas déposés. Pas encore, parce que moi je partage un petit peu ton avis de dire est-ce qu'on a besoin de se faire chier dès maintenant avec une forme juridique ou est-ce que l'intention ce serait pas déjà de tester ce qu'on a envie de proposer à une cible qu'on est en train de construire parce qu'on n'est même

pas encore complètement d'accord sur la cible au final. Et donc les statuts on les a, ils sont rédigés, ils sont faits, donc si demain on a envie de convertir la dynamique effectivement en association, on aura juste besoin de changer la date et puis on pourra déposer au truc. Mais je pense qu'il y a une phase de test qui est nécessaire, qu'on est en train de faire. Et je ne suis pas convaincu qu'on ait besoin d'avoir une vision de l'association tout de suite, qui soit clairement définie.

[00:55:23.460] - Orateur 1

Mais en tout cas, qu'on ait besoin d'avoir une vision individuelle des personnes qui sont membres de l'association par rapport à ce qu'elles ont envie de faire de cet outil-là. On parle d'association, mais du moins de ce collectif-là. Donc le travail qui est important pour moi sur les prochaines semaines, c'est aussi de voir quand la promotion actuelle du DEU sera terminée. qu'est-ce qu'on fait ? Et avec qui est-ce qu'on le fait ? Et est-ce que les personnes qui sont dans le bureau ou qui sont membres actifs seront toujours autant intéressées ? Et en mon sens, il y a une nouvelle dynamique qui peut démarrer à partir de septembre, où on aura effectivement un bureau qui sera consolidé, des membres actifs qui seront consolidés et clairement identifiés, et avec lesquels on pourra simplement faire une séance, on dit qu'est-ce qu'on fait et comment est-ce qu'on s'approprie ce collectif-là ? Pour moi, la vision que j'ai suivie à très court terme, c'est on finit cette phase de test, On consolide, en septembre-octobre, on redémarre avec une base qui est saine, propre, où les personnes qui sont à l'intérieur sont toutes concernées. On enlève un peu les personnes qui sont là par obligation ou parce qu'elles étaient dans le DU cette année, donc elles y sont aussi un petit peu dans le DN, etc.

[00:56:25.940] - Orateur 1

On recommence en septembre, on regarde qui est là et qui a envie de faire quoi. Ça, c'est un peu la perspective que je défends. Ça.

[00:56:34.350] - Orateur 2

Veut dire que jusqu'à septembre, Il n'y a pas d'impulsion de la part.

[00:56:42.410] - Orateur 1

D'Adn de maintenir un contact, tout ça ? Si, si. En tout cas, pour moi, ce que je voyais, c'est qu'on maintient les séances telles qu'on le fait actuellement. On a un peu de partenariat qui est en train de se développer avec Réseau Entreprendre, on a un peu de partenariat avec Pépite, on va aller à la plage digitale. À mon avis, on peut continuer sur cette dynamique-là, mais c'est important de tester ces différents formats de séance. Le Codev, on l'a testé. Je pense que ça fonctionne plutôt bien. On est tous OK pour dire que c'est une valeur ajoutée. Là, les rencontres avec les entrepreneurs du réseau Entreprendre, ça va être aussi intéressant de voir si c'est effectivement à nous, en tant qu'ADN, de porter ce genre d'initiative ou pas. Est-ce que ça répond aux besoins de la cible qu'on a identifié ou pas ? Et en fait, simplement en maintenant la dynamique qu'on a jusqu'à l'été, pour bien tester les trucs, à partir de septembre, on aura de la visibilité. On pourrait se dire, OK, voilà tout ce qu'on a fait, voilà la manière dont on s'est organisé, ce qu'on peut garder, ce qu'on change, ce qu'on rajoute.

[00:57:39.200] - Orateur 1

et on aura une vision beaucoup plus claire. Je pense qu'il faut effectivement maintenir au maximum les liens entre maintenant et septembre. Continuer cette phase de test là, on est en plein proto en fait.

[00:57:52.630] - Orateur 2

Pour partager un ressenti, je sais bien que je ne suis pas dans les premiers arrivés ou à l'initiative de ADN. Et je vois bien aussi que souvent j'ai envie de faire des trucs et d'exploiter l'outil et la communauté qu'il y a autour pour essayer de faire prospérer un peu le bordel. Mais à quel point j'ai le droit de faire ça ? Je veux dire, je me pose un peu des questions sur ma légitimité à ouvrir ma bouche ou pas, et à impulser des choses ou pas, et j'ai pas envie que ça dérange non plus. J'ai un peu du mal à y trouver ma place parce que j'ai pas vraiment eu d'échanges avec d'autres à ce sujet. Tu vois, par exemple, quand Nicolas Eudes est venu pitcher son projet, moi je le connais bien le projet de Nicolas et je l'ai un peu suivi depuis plusieurs années, Nicolas c'est la première personne que j'ai rencontré en arrivant à l'OM il y a 4 ans. Donc, son projet je l'ai vu grandir un peu. Et c'était normal pour moi de lui poser des questions auxquelles il faisait déjà face il y a 4 ans pour voir s'il avait pu faire son chemin là-dessus.

[00:59:00.200] - Orateur 2

Et finalement, en faisant un débrief rapide sur le trajet de retour avec Nicolas, Nicolas de ADN quoi, avec la lunette, il me disait « oui bon marin, c'est pas une session de codev quoi, c'est un interview, du coup l'air de dire « sois pas taquin » tu vois » et c'était pas l'idée, et j'ai pas envie que ce soit ressenti comme ça, S'il faut que je sois vigilant à certaines postures ou ce genre de choses, j'aimerais bien l'entendre. J'ai du mal à y trouver ma place et à comprendre ce que j'ai le droit de faire ou pas.

[00:59:39.030] - Orateur 1

Après, ce n'est pas à moi de dire ce que tu as le droit de faire ou pas. Ce que je peux partager, c'est le ressenti par rapport aux interventions que tu fais. Ce ne sont pas des interventions qui me dérangent ou que je trouve pas appropriées. En mon sens, effectivement, [REDACTED] est venu pour présenter à un moment donné sur la manière de rédiger un dossier pour les appeler à la candidature. Après, on a switché sur son projet, c'est normal qu'il y ait des questions qui soient posées sur le projet. Moi, ça ne m'a pas du tout choqué. Après, c'est [REDACTED] qui te fait ce retour-là, c'est aussi Nicolas qui a évolué dans le master de l'entrepreneuriat. qui est aussi très causal, avec une perspective qui est très classique, et qui n'ont peut-être pas forcément l'habitude d'entendre ce genre de réflexion-là non plus. Mais c'est des réflexions qu'on se fait aussi souvent, nous, dans le cadre du DU, quoi, si tu veux. Et on va d'une manière très très clash dans les projets, quoi, il n'y a pas forcément de filtre, mais c'est OK. Enfin, c'est partagé par tout le monde, on sait qu'on n'est pas là pour démonter les projets, mais plutôt pour poser des questions qui sont pertinentes et puis essayer de faire avancer l'autre, quoi.

[01:00:37.760] - Orateur 1

Donc pour moi, c'est tout à fait l'objet de l'association aussi, quoi. Si l'objectif qu'on a, c'est simplement être là et que tout le monde te dise que le projet est magnifique et génial, il n'y a pas d'intérêt. Je préfère qu'on se pose des vraies questions et qu'on pointe du doigt des choses qui sont vraiment améliorées plutôt qu'on se regarde dans le banc des yeux pendant deux heures en se disant qu'on est trop fort. Je ne sais pas trop quoi te répondre. Ça ne me choque pas du tout ces interventions-là. Je trouve que justement, ça permet d'engager un débat et de faire avancer tout le monde. Sinon, il n'y a pas de débat en fait.

[01:01:14.380] - Orateur 2

Ouais, j'ai peur d'être malentendu parfois, mais je ne sais pas. Je suis dans une démarche de comment faire progresser le groupe. Je comprends que le groupe ait un temps pour prendre ou pas prendre, mais je n'ai pas envie de jouer le mauvais rôle.

[01:01:36.330] - Orateur 1

Moi, je pense qu'il y a deux choses. Faire progresser le groupe d'un point de vue fonctionnant. Comment est-ce que le collectif, soit les 7 qui pilotons ou le collectif élargi avec toute la communauté, on peut réussir à travailler ensemble ? Et après, il y a faire progresser les membres du groupe d'un point de vue d'entrepreneuriat. Pour moi, il y a deux choses qui sont un peu différentes. Tu vas faire progresser les membres du groupe d'un point de vue d'entrepreneuriat en balançant effectivement les remarques, les propositions de lecture, etc. Et après, il y a comment est-ce qu'on arrive à challenger le fonctionnement du groupe. Et quand on challenge le fonctionnement du groupe, c'est là où ça peut être un peu plus délicat, à mon avis, pour certaines personnes d'en entendre. Il y a des gens qui n'ont pas du tout envie d'entendre que la manière dont on fonctionne peut être améliorée. Ce n'est pas mon cas. Moi, je trouve ça cool, en fait, parce qu'encore une fois, pour moi, ça, c'est un projet entrepreneurial. Je suis content quand on me dit qu'il y a des trucs qui ne vont pas pour essayer de les améliorer. Effectivement, il y a des personnes qui peuvent être un peu plus réticentes à ça.

[01:02:37.420] - Orateur 1

Donc je te dis pas ça pour que tu ne le fasses pas, je te dis ça pour te dire que je comprends que tu ne veux pas jouer le mauvais rôle, mais que pour moi c'est pas jouer un mauvais rôle, c'est un rôle qui est normal. Et que si on met des œillères et qu'on avance encore une fois en se disant que tout ce qu'on fait est parfait, et bien naturellement les gens qui pensent ça vont partir en fait. Parce que non c'est pas parfait, et oui il y a des axes d'amélioration, mais s'ils sont pas capables de l'entendre et qu'ils n'ont pas envie de l'entendre, ils se barreront d'eux-mêmes parce qu'ils trouveront plus leur compte au niveau de l'asso.

[01:03:05.970] - Orateur 2

Ça répond à la question, c'est bien.

[01:03:14.030] - Orateur 1

Je suis rassuré. Me voilà rassuré. Il ne faut pas se brider. Il faut que chacun puisse trouver sa place et une place qui lui corresponde. Il y a des personnes dans le collectif où je sais très bien. Ne mettront pas un pas de côté, ou autrement ils ne diront pas une petite chose qui pourrait potentiellement déranger quelqu'un. Parce qu'ils sont très cordiaux, avec des échanges qui sont très lisses, et c'est leur manière de fonctionner. Et je suis complètement OK avec ça. Donc ça veut dire qu'ils vont être à une position spécifique. Et à côté de ça, t'as des personnes qui sont, et moi le premier, un peu plus haut, se rendent dedans. On essaie d'avancer, on essaie d'améliorer les choses. Et ok, on assure ce rôle-là. Mais tant que tout le monde est ok avec ça et que tout le monde a bien compris le positionnement, c'est bon. Tu vois, là où tu dis que peut-être que tu trouves un peu moins ta place pour l'instant,

c'est peut-être aussi du fait que t'ai pas fait le DU, et du coup t'ai pas forcément eu une période de socialisation avec les personnes qui sont dans le bureau. Les personnes du bureau elles se connaissent très bien quoi si tu veux. Donc en fait, elles connaissent aussi le positionnement de chacun et les potentielles réactions de chacun quand on va dire telle ou telle chose. Donc il y a peut-être aussi ce travail de création de lien entre nous, peut-être un peu plus fort à faire.

[01:04:31.410] - Orateur 2

Pour que tu puisses trouver... Ça justement, c'est bien que tu mettes le sujet sur la table, parce que c'est quelque chose qu'on a fait assez spontanément au sein des membres de ADN, parmi les sept entre nous. On a tous discuté ensemble, on a tous fait une soirée en bar un peu plus longue pour discuter de nos projets. Moi, je m'y retrouve et je trouve les profils très intéressants. Et j'ai hâte de voir ce qu'ils vont réussir à construire. Je pose plus la question par rapport à des sessions de codev élargies, dans lesquelles, effectivement, je ne connais pas individuellement chacun et leurs projets. Et où... Ouais, je n'ai pas envie d'avoir l'image du [REDACTED] qui vient poser des questions cons, pour être un peu trash, je ne sais pas. Évidemment qu'il a réfléchi à son business model, mais évidemment qu'on va le questionner là-dessus, tu vois.

[01:05:18.400] - Orateur 1

Tu penses à qui ?

[01:05:18.960] - Orateur 2

Je ne sais pas. Je n'ai pas envie d'être celui qui pose les questions dérangeantes.

[01:05:24.760] - Orateur 1

Celui qui pose les questions dérangeantes vis-à-vis de qui ? Encore une fois, c'est ça la question. Quand on fait un code d'œuvre, par exemple, on prend les 7 membres du bureau avec qui tu connais, qui te connaissent aussi et qui sont OK avec les questions ou les positionnements que tu veux avoir. Si on élargit un peu plus la sphère, qui est-ce qu'on va avoir dans le code d'œuvre ? On va avoir Nicolas qui a son projet de plateforme pour les achats locaux. On va avoir [REDACTED] du M2 Entrepreneuriat. On va avoir assez relativement Yuri avec son appli pour le five. Qu'est-ce qu'on a d'autre ?

[01:06:09.970] - Orateur 2

Ben, [REDACTED] et les deux qui sont en bachelors aussi, qui ont des projets d'événementiel et de communication. Je ne les connais pas du tout, je ne sais pas du tout comment ils sont positionnés, et je sens un ras-le-bol de leur part dès que je prends la parole, donc... Bon.

[01:06:25.840] - Orateur 1

Ras-le-bol, je ne suis pas sûr. Honnêtement, je ne pense pas qu'il y ait de ras-le-bol, mais après, si ça peut te rassurer, ce ne sont pas des personnes qui vont continuer dans la dynamique. Donc, à [REDACTED]...

[01:06:35.530] - Orateur 2

Je n'en sais rien, moi.

[01:06:38.580] - Orateur 1

Bon, compte tenu de ce qu'ils m'ont dit en entretien, etc., je ne pense pas que ce soit des personnes qui vont continuer dans la dynamique, parce que ce n'est pas forcément quelque chose qui les stimule plus que ça. Ce n'est pas forcément ce qu'ils viennent chercher dans le cadre d'un accompagnement, et c'est OK. Donc ce qu'ils viennent chercher spécifiquement, c'est pas forcément ce que je peux leur proposer dans le cas du DU, ni ce qui est proposé dans le cas de l'assaut. Donc ils se tourneront peut-être plutôt sur la ruche, ou plutôt sur pépite, et c'est ok pour eux. C'est leur mode d'apprentissage. Très bien. Donc, je veux dire, il y a un moment donné, si les personnes qui te font ne pas te sentir forcément à l'aise sont ces personnes-là spécifiquement, je pense pas que ça soit contre toi, mais c'est plutôt contre le format de la séance. Parce que c'est pas un outil qui leur plaît spécifiquement, je peux le comprendre.

[01:07:25.370] - Orateur 2

Enfin, pas spécifiquement. Je ne connais pas les prénoms des autres. Je sais qu'il y a [REDACTED] aussi. Il s'appelle [REDACTED]. Je ne sais pas s'il fait partie aussi du DEU ou pas.

[01:07:41.380] - Orateur 1

Qui ça ? C'est quoi le projet ?

[01:07:45.460] - Orateur 2

C'est un projet de banque en Tunisie. Plateforme de banque en Tunisie.

[01:07:54.710] - Orateur 1

Lui, c'est du M2 d'entrepreneuriat, je pense.

[01:07:57.310] - Orateur 2

Ouais, il était dans la sphère. Il était là aussi au tout début, la toute première réunion en bar qu'on avait faite, au tout départ, pour rencontrer tout le monde. J'avais parlé avec différents profils, dont le sien. Je ne connais pas son prénom, une nouvelle fois. La fille qui était avec nous en CODEV aussi, la dernière fois, qui est très discrète, qui n'apprend plus la parole. Pareil, ce genre de profil, on se rend bien compte qu'on n'est pas dans la même dynamique sociale, et c'est ok. Et je sais que je n'irai pas les challenger, parce que si ce n'est pas leur truc, j'entends. mais je n'ai pas envie de leur faire peur, de les mettre mal à l'aise.

[01:08:44.160] - Orateur 1

T'inquiète pas, ils ne sont pas mal à l'aise. Si on prend le cas [REDACTED] par exemple...

[01:08:48.190] - Orateur 2

Je ne sais pas si le jour où c'est leur codev et qu'ils se disent « merde, l'autre va me dégligner », ce n'est pas la peine. Et c'est vrai que j'ai été challengeant avec certains quand Nicolas a partagé sa problématique de codev sur les agriculteurs et comment les aborder. à la fin de la session, elle est venue me questionner pour l'une ou l'autre chose, et je lui ai dit, mais ton projet, en fait, est-ce que c'est vraiment l'entrepreneuriat ou c'est plutôt de l'intraprenariat d'une boîte existante ? Et je lui ai donné quelques exemples et elle était tout à fait fermée à l'idée. Et ouais, il y a eu fracture de la discussion, c'est comme si j'avais été le grand monstre qui remet en question toute son idéologie. Alors que je questionne, tu vois, Je suis pas méchant en soi, je questionne quoi.

[01:09:34.230] - Orateur 1

Et je comprendrais que ce soit pas.

[01:09:35.670] - Orateur 2

Ma place, je sais pas. Je suis pas très à l'aise avec ce rôle jusque là, mais ça viendra peut-être. Je sais pas quoi ajouter de plus.

[01:09:47.780] - Orateur 1

Et je ne suis pas très bon dans ce que je suis en train de te dire, mais j'essaie vraiment de te rassurer par rapport à ça en disant que ce n'est pas toi, ta personnalité ou la manière dont tu vas dire les choses. C'est, en mon sens, soit le contexte de la séance, qui n'est pas forcément partagé par tout le monde, soit le fait aussi d'avoir une capacité à prendre les remarques. Et tous n'ont pas cette capacité-là. Encore une fois, je trouve que c'est OK. Parce que ce n'est pas forcément le moment où ils sont OK pour prendre de la remarque. Ils peuvent solliciter un codev, mais sans pour autant avoir la capacité de prendre une remarque qui pourrait fondamentalement changer le fonctionnement du projet. Il y en a qui sont dans cette dynamique-là, d'autres pas. Mais c'est pas toi, si tu veux. C'est pas à cause de toi, c'est pas à cause des remarques que tu fais. C'est la personne qui est en face. Après moi, ceux qui sont dans le DU, maintenant je les connais forcément bien parce que ça fait quand même un certain temps qu'on est ensemble, je vais pas avoir la même approche dans mes retours en fonction de la personne.

[01:10:44.700] - Orateur 1

Je vais pas dire les mêmes choses. Le fond va être le même, mais je vais pas dire de la même manière parce que je sais que [REDACTED], si je la challenge comme je challengerais Léa par exemple, je pense qu'elle sortira en pleurant. Alors que dans le fond, ce que je veux lui partager, c'est rien de méchant et c'est pour faire avancer le projet. Mais je sais qu'il faut que je mette un peu un papier cadeau, un petit emballage assez joli quand je vais lui faire un retour. Ça prend plus de temps, mais le retour est fait. Le retour, je pense qu'il a à peu près compris et je sens qu'elle met les choses en application. Mais c'est aussi parce que je les connais un petit peu mieux parce que j'ai passé plus de temps avec et, Mais ce n'est pas contre toi, ce n'est pas toi qui a le rôle du grand méchant loup. D'accord. Je pense que ça mériterait qu'on en parle tous ensemble, enfin les sept déjà. Je trouve que ce serait important qu'on en parle, ça rejoint plein de choses. Ça rejoint la tasse de chacun, ça rejoint le processus de décision aussi.

[01:11:49.600] - Orateur 1

ça rejoint aussi l'identité du collectif, quoi. Est-ce qu'on a envie d'être dans des discours qui sont plats et puis où on se félicite tous des choses formidables qu'on fait, ou est-ce qu'on a envie d'être dans un discours qui est un petit

peu plus cru pour faire avancer les projets ? Voilà, ça questionne pas mal de choses qui mériteraient, à mon avis, qu'on en discute ensemble.

[01:12:06.310] - Orateur 2

Mais je fais partie, moi, du club des 7 Power Rangers ou pas ?

[01:12:10.400] - Orateur 1

Bah bien sûr que oui.

[01:12:12.000] - Orateur 2

D'accord, ok. Parce que je suis arrivé un peu tard, quoi. Bon, par rapport à l'initiative de départ, je me rends bien compte que je suis un peu la pièce rapportée, quoi.

[01:12:20.340] - Orateur 1

Non, t'es pas arrivé spécialement tard, en plus. T'es pas arrivé spécialement tard. En fait, y a un travail qui avait été déjà fait au départ avec les anciens, donc la première et la deuxième promotion du DU. Et après, au fil en aiguille, ça s'est constitué autour de ça, quoi. Donc j'ai des anciens qui sont restés, d'autres qui sont partis, enfin... T'es pas arrivé tard, en fait. T'es arrivé quasiment à l'émergence du truc. Et t'es pas perçu comme la pièce rapportée, t'es pas...

[01:12:45.360] - Orateur 2

En fait, quand je ne connais personne d'avant et que vous, vous connaissez tous entre vous, tu vois, sans en parler avec toi, je ne peux pas me situer et savoir où j'en suis. Donc, ma question, elle est peut-être très bête et très facile à répondre pour toi, mais elle me permet de me positionner et de savoir où j'en suis.

[01:13:01.910] - Orateur 1

Non, mais je comprends. Ce n'est pas une question bête. Ce n'est pas une question bête. C'est juste de te rassurer en disant que tu n'es pas la pièce rapportée et que tu n'es pas l'espèce d'ovni au milieu de la salle qui dégingue les projets de tout le monde. Voilà.

[01:13:14.540] - Orateur 2

Voilà.

[01:13:15.960] - Orateur 1

C'est ce que je peux te dire. Après, encore une fois, je pense que ça mériterait d'en discuter tous ensemble, mais pas spécifiquement sur toi, mais sur le rôle de chacun. Comment est-ce que chacun se positionne ? Et où est-ce que chacun a envie d'aller ? Et.

[01:13:27.350] - Orateur 2

C'Est ce qui permettra de construire aussi un peu la vision, si on veut, mais ce que chacun vient en tirer.

[01:13:33.810] - Orateur 1

Ouais, carrément.

[01:13:37.800] - Orateur 2

Ok, écoute, si ça a pu t'aider dans tes recherches.

[01:13:43.450] - Orateur 1

Yes, merci beaucoup. Merci pour ton temps. Et dans tous les cas, on se revoit assez rapidement tous ensemble pour la suite des événements.

Annexe 29 Illustration du processus de traitement des matériaux (quatrième phase d'AS, 2023-2024)

Les données sont présentées par le biais d'un codage (Miles et al., 2013) afin de rassembler et d'organiser les informations retenues lors de la condensation des données (Huberman & Miles, 1994). Notre processus de codage débute par l'identification de thématiques de premier ordre au sein du corpus.

Nous nous sommes appuyés sur le logiciel NVivo dans le cadre de l'identification de ces thématiques de premier ordre (Figure 31 ; Figure 32). Ces thématiques de premier ordre sont par la suite regroupées en catégories de second ordre, puis en dimensions agrégées (Gioia et al., 2013). Ce processus permet la génération d'une structure de données mobilisée pour l'analyse des matériaux (Tableau 35, p.212).

Name	References
ADEN	1
Distinction ADEN vs structures accompagnement	2
Motivations à constituer ADEN	2
Planification, axes de travail	4
Modification posture personnelle	4
Rapprochement ADEN / DU JE	2
Cohérence dans les 2 collectifs	2
Déplacement des membres dans la CoP	11
Processus de définition des activités	8
Mise en place des activités	17
Liens activités / membres	5
Polarisation de la CoP	7
Mobilisation du diplôme VS association	4
Relatif au projet et démarche entrepreneuriale	
Actions réalisées	13
Concrétisation du projet	11
Evolution du projet, retrospection et pivot	6
Freins développement projet	9
Identité entrepreneuriale	6
Interaction avec le terrain	21
Prochaines actions et planification	9
Relatif à l'architecture du DU	
Architecture pédagogique globale	11
Atelier d'entrepreneur	21

Name	References
Co-dev DU	4
Cours BM BP	18
Événement de communauté	9
Idée pour futures séances DU	8
Lieu physique des séances	7
Motivation vis-à-vis du DU	2
Outils pédagogiques (Labo et site)	
Jeu de cartes	17
Site internet	8
Ressentis vis-à-vis du DU	12
Relatif à la communauté du DU	
Climat propice aux interactions	4
Dynamique communautaire DU	34
Influence interaction et mise en réseau DU	12
Interactions étudiants DU	16
Ma posture prof ou animateur	20
Positionnement, rôle et initiatives dans la communauté	12
Processus de socialisation	5
Sollicitation autres étudiants	3

Figure 31 - Génération d'un codebook à l'aide du logiciel NVivo pour les thématiques de premier ordre

Nom

- Atelier d'entrepreneur
- Co-dev DU
- Cours BM BP
- Événement de com...
- Idée pour futures sé...
- Lieu physique des s...
- Motivation vis-à-vis...
- Outils pédagogique...
- Ressentis vis-à-vis...
- Relatif à la communaut...
- Climat propice aux i...
- Dynamique commu...
- Influence interactio...
- Interactions étudian...
- Ma posture prof ou...
- Positionnement, rôl...
- Processus de social...
- Sollicitation autres é...
- Relatif au projet et dé...
- Actions réalisées
- Concrétisation du p...
- Evolution du projet,...
- Freins développeme...
- Identité entreprene...
- Interaction avec le t...

Fi

Interactio...

☐ Interactions étudiants DU

Relevé

Référence

Référence 2: couverture 0.03%

il y a moyen qu'on ait des difficultés ou des semblables, des des choses sur lesquelles on va pouvoir s'entraider aussi. Donc, je trouve ça plutôt intéressant et chouette

Référence 3: couverture 0.01%

Il y a des gens qui peuvent m'apporter quelque chose, donc il faut que j'ose en parler

Référence 4: couverture 0.05%

les personnes qui ne sont pas dans le côté ESS, là où c'est très intéressant dans leur point de vue, c'est que justement, ils me remettent parfois peut-être les pieds sur terre, on pourrait dire. Là où je pars loin dans un truc, ils me disent: Financièrement, tu fais ça comment ? Et niveau com, tu fais ça comment ? Et niveau ça, tu en penses quoi ? Ok, je n'en pense rien

Référence 5: couverture 0.05%

je mets la question dans ma tête, je la mouline, je la travaille et puis je vais en faire quelque chose plus tard parce que je sens que cette question, elle est intéressante. Du coup, ça me permet de confronter le projet et ces personnes-là pointent les points faibles de manière assez pertinente et assez directe

Référence 6: couverture 0.03%

ceux qui sont motivés par mon projet me disent souvent: C'est super ton truc et ça s'arrête là. Parfois, je me dis que les personnes qui ne sont pas dans le projet, ils ont vraiment quelque chose à m'apporter aussi

Référence 7: couverture 0.03%

c'est juste qu'on va rencontrer peut-être des difficultés similaires ou des points bloquants similaires qui fait qu'à un moment donné on va pouvoir se reconnecter et

Nom

Interactions é... Transcription...

Transcription des

Transcription des entretiens DU JE S1 23

Bandes de codage

Surligner

Encodage

Annotations

Panneau de code

Édition

retravaillé et je suis en train de voir parce que comme là, on ne va pas avoir de cours depuis, puis qu'il y avait d'autres gens qui passaient en urgence cette semaine. J'ai demandé aux filles du DU de m'essayer avec elles en janvier, début janvier, avant la prises. Et pour voir si je peux les tester en mode entretien, même si elles ne sont pas ma cible, elles vont faire genre. On va adapter un tout petit peu. Et du coup, celles qui n'auront pas le temps de peut-être prendre le temps vraiment de l'entretien, je pense que je vais leur envoyer dans le WhatsApp du DU pour avoir un avis des uns et des autres.

Orateur 2 (06:32)

Voilà, globalement, je dirais où j'en suis. Avec l'objectif quand même de faire les entretiens de manière réelle. Là, j'aimerais bien les faire fin janvier, de lancer ça à la rentrée, de revalider un peu les questions et puis après de pouvoir me lancer. L'intervention de Philippe, si je me trompe pas, était super intéressante, notamment sur la diversité des personnes et des profils qui on veut poser nos questions. Et du coup, j'ai établi trois groupes de personnes qui sont trois groupes cibles pour moi. Et du coup, je me suis dit: OK, est-ce que je peux retrouver trois à quatre personnes qui correspondent à ces critères, ce qui me fait un panel de douze personnes avec du coup, critères hommes-femmes et le segment, si je ne dis pas de bêtises. En tout cas, les cœurs de cible est bien distinct et avec des personnes à interroger dans ce de cible. Voilà à peu près où j'en suis, je dirais. Pour aller un peu plus loin, j'ai trouvé peut-être le lieu. J'ai eu l'agence encore au téléphone. Là, on s'est raté, mais on est en train de baliser tout ça avec l'agence immobilière. Et comme la personne qui cède le lieu est le propriétaire directement, jusqu'à présent, il n'y avait pas de bail.

BANDES DE CODE

Idée pour futures séances DU

Architecture pédagogique globale

Resentis vis-à-vis du DU

Interactions étudiants DU

Positionnement, rôle et initiatives dans la communauté

Influence interaction et mise en réseau DU

Interaction avec le terrain

Ma posture prof ou animateur

Cours BM BP

Jeu de cartes

Dynamique communautaire DU

Atelier d'entrepreneur

Concrétisation du p

Densité d'encodage

Figure 32 - Illustration de l'utilisation de NVivo

Annexe 30 Proposition d'intégrer le bureau d'ADEN envoyée aux ENT-01 et 02 (quatrième phase d'AS, 2023-2024)

Dans le cadre du processus de rapprochement entre le DU JE et ADEN, nous proposons aux ENT-01 et 02, particulièrement actives dans la vie de la promotion, d'intégrer le bureau de l'association (Figure 33).

De: "quentin lambert2" <quentin.lambert2@em-strasbourg.eu>


Objet: Association des alumni du DU

Bonjour à toutes les deux,

Je vous contacte concernant l'association des alumni du DU JE qui est en train de se constituer. Celle-ci a comme objet de favoriser les rencontres entre les entrepreneurs accompagnés ou ayant été accompagnés par le Centre Entrepreneurial de l'Ecole. Des activités (ateliers thématiques, co-dev, ...) seront proposées dans l'année, en parallèle de rencontres informelles, pour contourner les problématiques rencontrées dans le développement des projets.

L'association étant en phase de constitution, nous pouvons encore accueillir de nouveaux membres dans le bureau. Ceux-ci doivent administrer l'association, ce qui se traduit par la participation aux 2 AG annuelles et par une aide ponctuelle (en fonction des dispo de chacun) pour l'organisation des activités de l'association.

Je vous contacte pour vous proposer d'intégrer l'association en tant que membre du bureau. Si la dynamique vous intéresse, je peux vous donner accès aux comptes rendus des dernières réunions que nous avons faites pour dessiner les contours de l'association. Si l'intégration de l'association en tant que membre du bureau vous semble trop coûteuse en termes de temps, il vous sera quand même toujours possible de participer à ses activités (les premières commenceront sur ce mois de novembre).

N'hésitez pas à revenir vers moi pour plus d'information.
D'ici là, bon weekend et à **lundi**,

Quentin LAMBERT
Responsable pédagogique - Diplôme Universitaire Jeune Entrepreneur
Doctorant en Entrepreneuriat - École Doctorale Augustin Cournot, Laboratoire HuManiS
quentin.lambert2@em-strasbourg.eu / 03 68 85 82 63

EM Strasbourg Business School
61, avenue de la Forêt-Noire
67 085 STRASBOURG CEDEX
FRANCE

Figure 33 - Proposition d'intégrer le bureau d'ADEN envoyée aux ENT-01 et 02

Annexe 31 Planning partagé des activités du DU JE et d'ADEN (quatrième phase d'AS, 2023-2024)

Le rapprochement entre le DU JE et ADEN donne lieu à la production d'un agenda d'apprentissage commun, et donc d'un planning partagé des activités. Un extrait est proposé par le Tableau 61.

Date	Créneau	Première moitié de séance	Deuxième moitié de séance
24/02/2024	13h30-18h	Co-dev ADEN	
26/02/2024	18h-20h	Atelier [REDACTED]	
28/02/2024	19h-20h30	Intervention [REDACTED]	
14/03/2024	19h-20h30	Présentation [REDACTED] (Retex suite co-dev + idea pitch)	Retour d'expériences du Aquathon par [REDACTED] à partir de 20h
18/03/2024	18h-20h	Co-dev ADEN	
19/03/2024	18h-20h	Atelier finance d'entreprise (1/3)	
21/03/2024	19h-20h30	Intervention marketing mix (1/2)	
25/03/2024	19h-20h30	Intervention marketing mix (2/2)	
26/03/2024	19h-20h30	[REDACTED] : présenta enquête quanti	
02/04/2024	18h-20h	Co-dev (problématique [REDACTED])	
03/04/2023	18h-20h	Atelier finance d'entreprise (2/3)	
08/04/2024	18h-20h	Intervention quanti 1/2	
09/04/2024	18h-20h	Co-dev (problématique [REDACTED])	
15/04/2024	18h-20h	Co-dev (problématique [REDACTED])	
16/04/2024	18h-20h	Intervention quanti 2/2	
18/04/2024	18h-20h	Atelier finance d'entreprise (3/3)	
22/04/2024	18h-20h	Présentation [REDACTED]	[REDACTED] : présentation pivot projet
23/04/2024	18h-20h	Présentation [REDACTED]	Présentation de la conférence [REDACTED]
25/04/2024	18h-20h	Événement Five Urban Soccer	
29/04/2024	18h-20h	Intervention [REDACTED]	
30/04/2024	18h-20h	Présentation [REDACTED]	
06/05/2024	18h-20h	Intervention [REDACTED]	
07/05/2024	18h-20h	Dossier concours Be Distinctive 1/2	
13/05/2024	18h-20h	Dossier concours Be Distinctive 2/2	
15/05/2024	18h-20h	Intervention Réseau Entreprendre Alsace	
27/05/2024	18h-20h	Intervention codage quali [REDACTED]	
04/06/2024	18h-20h	Intervention [REDACTED] (sur les formes juridiques des entreprises)	
05/06/2024	18h-20h	Intervention [REDACTED] (sur les formes juridiques des entreprises)	
06/06/2024	18h-20h	Intervention [REDACTED] (si besoin d'1h de plus)	
10/06/24	18h-20h	Présentations finales 1/2	
11/06/24	18h-20h	Présentations finales 2/2	

Tableau 61 - Agenda d'apprentissage de la CoP

Annexe 32 Collaboration entre ADEN et Pépité ETENA (quatrième phase d'AS, 2023-2024)

Le développement de la CoP étendue invite ses membres à établir des partenariats avec des acteurs de l'écosystème. L'intention première est d'ouvrir les frontières de la communauté et de bénéficier de nouveaux espaces pour accueillir ses activités. La Figure 34 propose un exemple de rapprochement entre la CoP et Pépité ETENA.

Objet: Questions pour la présentation de votre association

Bonjour [REDACTED]

Tout d'abord merci pour notre riche échange de [ce matin](#). Je suis ravie de voir une initiative portée par des entrepreneurs et suis heureuse de pouvoir vous aider à la faire connaître.

Comme convenu, voici quelques questions pour présenter votre association auprès de nos étudiants :

- Comment s'appelle votre association et quelles sont ses missions ?
- Quel type d'événements organisez-vous et quelle est leur fréquence ?
- Que peut apporter votre association aux étudiants entrepreneurs ?
- Quelles sont les conditions pour vous rejoindre ?

Il nous faudra également :

Photos
Contact (mail ?)
Lien whatsapp
Prochains événements

Enfin, nous reviendrons vers vous pour discuter d'une éventuelle collaboration sur l'organisation d'un événement de fin d'année avec les étudiants de Pépité Etena. Nous sommes actuellement en train de chercher le lieu.

A bientôt !

[REDACTED]
Chargée d'accompagnement
Pépité Etena

<https://etena.u-strasbg.fr/>

Figure 34 - Collaboration entre ADEN et Pépité ETENA

Annexe 33 Collaboration entre ADEN, la Plage Digitale et le Réseau Entreprendre Alsace (quatrième phase d'AS, 2023-2024)

Les prises de contact entre ADEN et les structures de l'écosystème se traduisent notamment par l'organisation d'événements mutualisés (Figure 35).





Figure 35 - Collaboration entre ADEN, la Plage Digitale et le Réseau Entreprendre Alsace

Annexe 34 Liste des éléments partagés durant les Événements de Communauté du second semestre (quatrième phase d'AS, 2023-2024)

Les Événements de Communauté du second semestre sont mobilisés pour établir des points d'étape visant à aborder des éléments liés à la gestion quotidienne des projets. Les éléments échangés lors de ces séances sont présentés par le Tableau 62.

Date	Éléments apportés	Entrepreneurs
09/02/2024	Préparation d'un focus group	ENT-02
	Retours sur le booster camp du Réseau Entreprendre Alsace	ENT-01
16/02/2024	Présentation proposition de valeur	ENT-08
	Présentation pitch projet	ENT-01
19/02/2024	Présentation entretiens qualitatifs	ENT-06
	Présentation business model canvas	ENT-04
20/09/2024	Présentation business model financier	ENT-01
26/09/2024	Préparation focus group	ENT-08
01/03/2024	Présentation supports de communication	ENT-03
	Annonce premier partenariat et présentation des enjeux	ENT-11
14/03/2024	Présentation plaquette commerciale	ENT-11
	Préparation première soirée	ENT-07
	Retours suite co-développement	ENT-07
21/03/2024	Présentation supports prospection	ENT-08
25/03/2024	Présentation vidéo tournée lors du premier contrat	ENT-10
	Présentation site internet	ENT-10
02/04/2024	Présentation seconde phase d'entretiens qualitatifs	ENT-08
08/04/2024	Présentation prototypage	ENT-02
	Lien entrepreneuriat & design produit	ENT-02
25/04/2024	Préparation pitch Pépité	ENT-01
	Préparation pitch Pépité	ENT-11
07/05/2024	Préparation Tango & Scan	ENT-03
14/05/2024	Préparation Tango & Scan	ENT-04
04/06/2024	Préparation Bee Distinctive	ENT-03
	Préparation Bee Distinctive	ENT-04
05/06/2024	Préparation Bee Distinctive	ENT-02
	Préparation Bee Distinctive	ENT-08

Tableau 62 - Liste des éléments partagés durant les Événements de Communauté du second semestre

Annexe 35 Sollicitation entre entrepreneurs en dehors des sessions (quatrième phase d'AS, 2023-2024)

Les membres de la communauté échangent régulièrement sur leur groupe WhatsApp en dehors des séances, notamment pour solliciter le collectif à propos d'un besoin lié au développement des projets (Figure 36).





Figure 36 - Sollicitation entre entrepreneurs en dehors des sessions

Annexe 36 Partage d'opportunités de rencontre et d'événement émanant des réseaux propres aux membres de la communauté (quatrième phase d'AS, 2023-2024)

Les membres de la communauté échangent régulièrement sur leur groupe WhatsApp en dehors des séances, notamment pour inviter les membres à participer à divers événements entrepreneuriaux de l'écosystème (Figure 37).



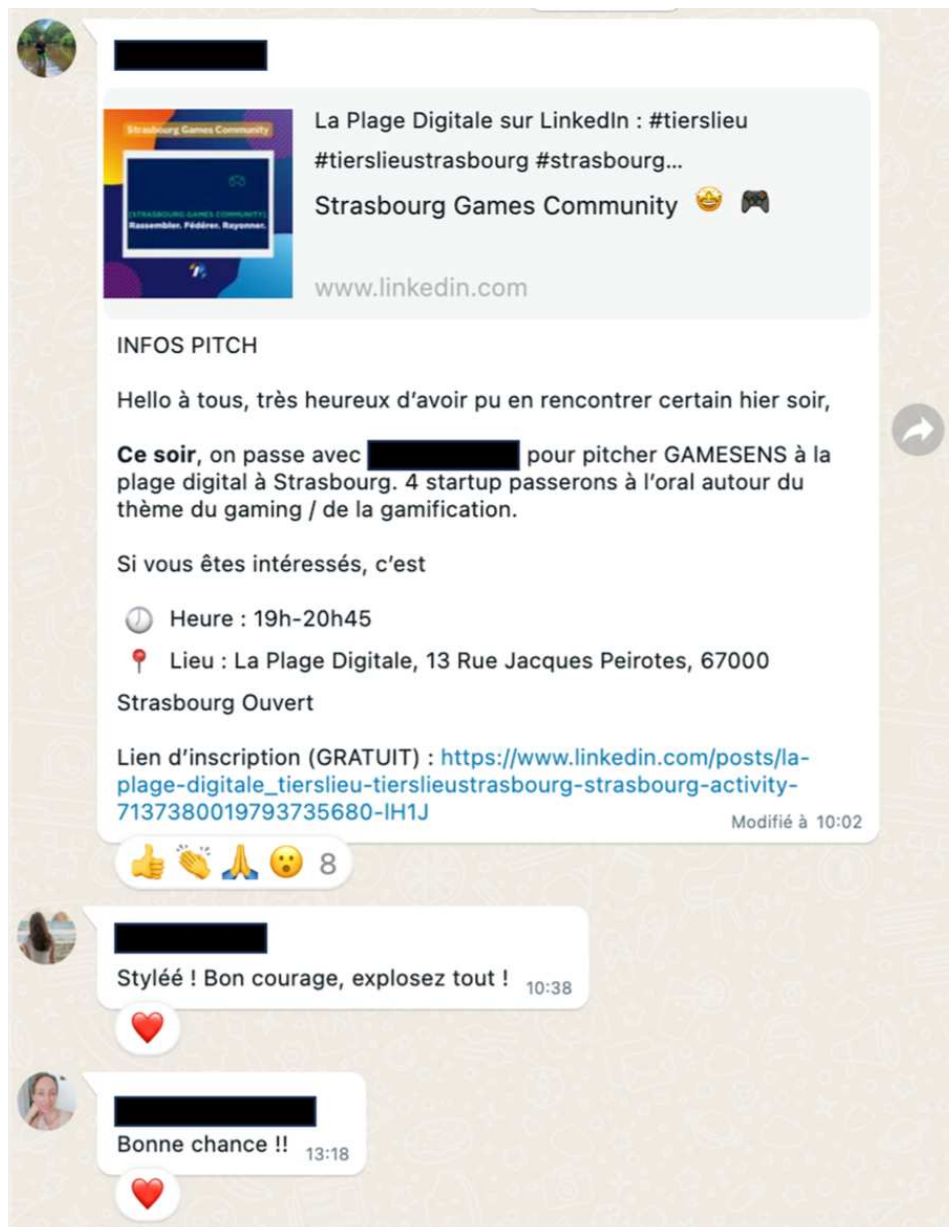


Figure 37 - Partage d'opportunités de rencontres et d'événements provenant des réseaux propres aux membres de la communauté

