

Les transitions entre styles d'apprentissage de l'entrepreneur : études de cas et proposition d'une grille d'interprétation

Joseph Ngijol

**Université Paris III – Sorbonne Nouvelle (CERVEPAS) et
Dauphine – Recherches en Management (DRM / DMSP)**

Candidat au Prix Roland Calori, Thèse soutenue le 11 décembre 2007

Adresse de correspondance :

Joseph NGIJOL
courriel : joseph.ngijol@univ-paris3.fr

Formation Continue Paris III (FCP3)
13, rue Santeuil 75005 Paris
Tel : 33 (0)1 64 13 25 41 43
Fax : 33 (0)1 64 88 87 65

Résumé :

L'apprentissage de l'entrepreneur est un champ de recherche émergent ayant fait l'objet de peu de recherches empiriques. L'objectif de cet article est double :

- décrire concrètement, à partir de la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb, des processus d'apprentissage entrepreneuriaux afin d'en accroître notre compréhension ;
- proposer une typologie des trajectoires d'apprentissage de l'entrepreneur, c'est-à-dire de la manière dont ce dernier, dans un contexte socio-économique et institutionnel donné, transforme au cours du temps ses croyances anciennes par la réflexion et l'action.

La stratégie de recherche déployée repose sur la méthode des cas et sur les outils d'analyse de données qualitatives. La recherche s'appuie sur une comparaison des évolutions de six processus de création d'entreprise innovante. Les résultats obtenus peuvent s'articuler en deux points principaux :

- la mise en perspective des théories de l'apprentissage présentées dans la littérature et leur articulation au sein d'un cadre conceptuel ;
- la construction de manière abductive, c'est-à-dire par un aller-retour constant entre le terrain et les construits théoriques, de trois trajectoires types d'apprentissage de l'entrepreneur.

Mots-clés : Entrepreneur, apprentissage, innovation, processus.

Les transitions entre styles d'apprentissage de l'entrepreneur : études de cas et proposition d'une grille d'interprétation

Résumé :

L'apprentissage de l'entrepreneur est un champ de recherche émergent ayant fait l'objet de peu de recherches empiriques. L'objectif de cet article est double :

- décrire concrètement, à partir de la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb, des processus d'apprentissage entrepreneuriaux afin d'en accroître notre compréhension ;
- proposer une typologie des trajectoires d'apprentissage de l'entrepreneur, c'est-à-dire de la manière dont ce dernier, dans un contexte socio-économique et institutionnel donné, transforme au cours du temps ses croyances anciennes par la réflexion et l'action.

La stratégie de recherche déployée repose sur la méthode des cas et sur les outils d'analyse de données qualitatives. La recherche s'appuie sur une comparaison des évolutions de six processus de création d'entreprise innovante. Les résultats obtenus peuvent s'articuler en deux points principaux :

- la mise en perspective des théories de l'apprentissage présentées dans la littérature et leur articulation au sein d'un cadre conceptuel ;
- la construction de manière abductive, c'est-à-dire par un aller-retour constant entre le terrain et les construits théoriques, de trois trajectoires types d'apprentissage de l'entrepreneur.

INTRODUCTION

Comment l'entrepreneur apprend-t-il au cours de son projet d'affaires ? Est-il possible de modéliser la dynamique d'apprentissage de ce dernier à partir du moment où il initie une réflexion devant éventuellement le conduire à créer une entreprise ? Telle est la problématique à laquelle cet article souhaite contribuer en utilisant la théorie de l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984) afin de montrer comment et pourquoi l'entrepreneur est conduit à déployer des capacités d'apprentissage identifiables.

Lors de la publication en juillet 2005 d'un numéro spécial de la revue *Entrepreneurship Theory and Practice* consacré à l'apprentissage entrepreneurial, les éditeurs soulignent que « relativement peu de recherches [sur l'apprentissage] ont été envisagées dans le domaine de l'entrepreneuriat (Harrisson et Leitch, 2005 : 352). Or, investir le thème de l'apprentissage entrepreneurial est d'autant plus souhaitable que plusieurs auteurs mettent en avant la capacité d'apprentissage de l'entrepreneur comme facteur essentiel de sa réussite (Guth et *al.*, 1991, Bouchikhi, 1991 ; Livian et Marion, 1991 ; Bruyat, 1993). C'est ce qui fait dire à Smilor (1997 : 344) que « les entrepreneurs qui réussissent sont des apprenants exceptionnels. Ils apprennent en toutes circonstances. Ils apprennent de leurs clients, de leurs fournisseurs et tout particulièrement de leurs concurrents. Ils apprennent de leurs collaborateurs et de leurs associés. Ils apprennent d'autres entrepreneurs. Ils apprennent par l'expérience. Ils apprennent par l'action. Ils apprennent de ce qui marche et chose plus importante, de ce qui ne marche pas ». Le fait que l'entrepreneur soit capable d'apprendre signifie qu'il sait s'adapter aux situations les plus diverses qui se présentent à lui, y compris les situations inattendues. Pour y parvenir, il fait évoluer ses idées ou ses croyances en fonction des expériences qu'il vit au cours de la conduite de son projet d'affaires. Ainsi l'élément clé de la dynamique d'apprentissage est bien l'expérience vécue par l'entrepreneur, ce qui nous fait dire avec Cope (2005 : 374) que « l'apprentissage entrepreneurial [...] renvoie à l'apprentissage dont les entrepreneurs font l'expérience durant la création et le développement d'une petite entreprise, plutôt qu'à un style ou une forme particulière d'apprentissage qui pourrait être décrite comme "entrepreneuriale" ».

Etudier l'apprentissage de l'entrepreneur revient à se placer au niveau de l'individu pour comprendre comment ce dernier apprend au cours du temps, dans un contexte socio-économique et institutionnel donné. Une telle approche ne consiste pas à nier la dimension sociale des croyances forgées par l'entrepreneur-individu. En effet, le fait de rester focalisé sur l'individu n'empêche en rien de prendre en compte la manière dont ce dernier interagit

avec son environnement. Le choix de l'individu comme unité d'analyse revient simplement à affirmer notre volonté de nous placer du point de vue du personnage clé du phénomène entrepreneurial, c'est-à-dire du point de vue de celui qui, étant au centre du processus entrepreneurial, pilote le processus de mise en relation d'une offre produit avec une cible commerciale.

L'entrepreneur en quête de bonne affaire réfléchit et agit dans un univers marqué par l'incertitude où il n'existe pas *a priori* un chemin unique tout tracé susceptible de conduire à coup sûr au succès du projet. Dès lors, comment l'entrepreneur procède-t-il concrètement pour trouver ce chemin ? S'en remet-il à son intuition ou au contraire, se tourne-t-il vers des démarches plus rationnelles ? Privilégie-t-il la réflexion pour donner du sens aux situations rencontrées ou au contraire, tend-il à donner le primat à l'action, c'est-à-dire à l'expérimentation quitte à faire des erreurs dont il essaiera de tirer les enseignements par la suite ?

Notre analyse repose ainsi sur une conception de l'apprentissage familière des travaux de Kolb (1984), qui identifie quatre styles d'apprentissage statiques en distinguant la manière dont l'expérience est appréhendée et transformée par l'individu : le divergent, l'assimilateur, le convergent et l'accommodateur. Il convient d'insister sur le caractère statique de cette grille de lecture : elle se focalise sur la description des modes de réflexion et d'action des individus qui caractérisent de manière quasi-permanente leurs préférences en matière d'apprentissage. Les individus se distinguent alors par la structure de leurs modes d'apprentissage qui est une donnée stable traduisant la prédominance de mécanismes cognitifs et comportementaux spécifiques associés aux situations d'apprentissage. Or, le fait d'avoir tendance à privilégier l'un ou l'autre des modes d'apprentissage n'implique en rien que l'entrepreneur utilise le même style d'apprentissage en toute circonstance. Au contraire, Kolb (1984 : 214) met en évidence des possibilités de flexibilité adaptative (« *adaptive flexibility* ») chez les individus traduisant le degré avec lequel ils peuvent éventuellement changer leur style d'apprentissage en fonction de la situation dans laquelle ils se trouvent. Par conséquent, en focalisant notre attention sur les différentes situations concrètes rencontrées par l'entrepreneur au cours du temps, il nous sera possible de proposer une conception dynamique de l'apprentissage se démarquant de l'aspect statique de la typologie élaborée par Kolb.

Cet article est composé de trois parties. La première partie vise à présenter et à justifier le cadre conceptuel de la recherche : nous montrons pourquoi la théorie de l'apprentissage expérientiel peut apporter un éclairage important sur le processus d'apprentissage de l'entrepreneur et comment cet apport passe par une conception dynamique de cette théorie.

Dans une deuxième partie, nous exposons nos méthodes de recherche et présentons les cas servant de support empirique à nos investigations. Dans une troisième partie nous présentons les résultats de l'étude en identifiant trois trajectoires types d'apprentissage de l'entrepreneur.

1. LE CONCEPT D'APPRENTISSAGE EN MANAGEMENT ENTREPRENEURIAL

Dans cet article, nous adoptons résolument une perspective individuelle de l'apprentissage. Dans ce contexte, l'apprentissage s'entend en première analyse comme la capacité à tirer des enseignements de l'expérience. Cette perspective est celle retenue par Kolb (1984) dans le cadre de sa théorie de l'apprentissage expérientiel. L'apprentissage de l'entrepreneur peut alors se définir comme le processus par lequel l'entrepreneur appréhende et transforme, c'est-à-dire valorise ses expériences. Nous montrons alors comment il est possible de compléter cette approche en lui ajoutant un volet dynamique, prenant explicitement en compte la dimension temporelle.

1.1. LE RECOURS A LA THEORIE DE L'APPRENTISSAGE EXPERIENTIEL

Même si c'est à Dewey (1938) que l'on doit les premiers écrits portant sur l'apprentissage expérientiel, c'est à Kolb (1984), que l'on fait le plus souvent référence lorsqu'on parle d'apprentissage expérientiel, en particulier dans le domaine du management entrepreneurial. L'apprentissage expérientiel est généralement décrit comme un processus qui débute avec une expérience suivi de réflexions, de discussions, d'analyses et d'évaluations de cette expérience. Il s'agit donc d'une théorie de l'apprentissage qui couple réflexion et action comme éléments indissociables du processus d'accroissement des connaissances.

Deux théories sont au cœur du modèle d'apprentissage développé par Kolb (1984). En premier lieu on trouve la théorie de Piaget (1975) de l'assimilation et de l'accommodation. Cette théorie a pour origine la définition, offerte par Piaget, de l'intelligence en tant qu'équilibre entre d'une part, le processus d'adaptation de concepts de façon à ce qu'ils s'accordent avec le monde extérieur (accommodation), et, d'autre part, le processus d'intégration d'observations sur le monde dans des concepts existants (assimilation). Plus précisément, pour Piaget, le moteur de l'apprentissage se trouve du côté des déséquilibres qui se manifestent lorsque l'individu relève des signaux ou des informations en provenance de son environnement, le conduisant à élaborer des interprétations entrant en contradiction avec sa compréhension habituelle des événements : « le développement des connaissances est à

chercher dans les déséquilibres comme tels, qui seuls obligent un sujet à dépasser son état actuel et à chercher quoi que ce soit en des directions nouvelles » (Piaget, *ibid.* : 17). En effet, l'émergence de nouvelles connaissances devient intelligible dès lors que l'on s'intéresse au processus de rééquilibration des structures cognitives du sujet par la dynamique de l'assimilation et de l'accommodation. Cette rééquilibration conduit alors à un nouvel équilibre des structures cognitives, c'est-à-dire à un développement de ses connaissances.

En second lieu, on trouve la théorie de Guilford (1967) sur la structure de l'intellect. Cette théorie, à travers les notions de divergence et de convergence, met en lumière deux modes de pensée distincts mais essentiels à la dynamique d'apprentissage, à savoir la pensée créative (divergente), et la pensée analytique (convergente). La pensée divergente consiste à relier des choses ou des idées qui n'avaient auparavant pas de lien entre elles, ce qui conduit à envisager les situations selon des perspectives nouvelles. C'est un processus qui implique une spéculation imaginative qui débouche sur un grand nombre d'idées où la réponse finale est imprévisible. Ce mode de pensée qui permet de s'adapter au changement et même de le devancer, est synonyme de créativité. On conçoit aisément la transposition réalisable lorsqu'on s'intéresse au management entrepreneurial. En effet, en imaginant une offre de produit et/ou de services novatrice, l'entrepreneur fait inmanquablement preuve de créativité et se caractérise par un mode de pensée divergent. Cependant, quand il s'agit par la suite de confronter son idée d'affaires aux clients potentiels, l'entrepreneur est cette fois dans l'obligation de tenir compte des réactions de ces derniers. Il doit alors faire preuve de cohérence dans ses jugements, d'où vraisemblablement un recours plus important à un mode de pensée plus analytique, c'est-à-dire convergent.

La théorie de Kolb apparaît comme une articulation de la théorie de l'apprentissage de Piaget et du modèle de la structure de l'intellect de Guilford (Kolb, 1999). Le nœud de l'articulation réside dans le rôle central joué par l'expérience dans les deux approches. En effet, nous l'avons vu, chez Piaget l'apprentissage est le résultat des interactions porteuses d'expériences que le sujet entretient avec son environnement. Pour Guilford, l'apprentissage réside en l'application d'opérations mentales (telles que les pensées divergente ou convergente) sur des contenus d'expérience en vue d'obtenir un résultat. C'est donc fort logiquement en définissant l'apprentissage à partir de l'expérience que Kolb parvient à intégrer les deux approches précédentes. En effet, Kolb (1984 : 38) définit l'apprentissage comme « le processus par lequel de la connaissance se crée à partir de la transformation de l'expérience ». Kolb propose alors un modèle structurel de l'apprentissage dérivé de l'expérience (*cf.* **Figure 1**). L'apprentissage expérientiel est le produit de la double dialectique qui se réalise entre les

dimensions caractérisant la manière dont le sujet appréhende ses expériences d'une part, la manière dont ce dernier transforme les expériences vécues d'autre part.

La première dimension, qui concerne l'appréhension de l'expérience, contient les modes « expérience concrète » et « conceptualisation abstraite » qui caractérisent la façon dont l'expérience est prise en compte. L'expérience concrète donne le primat à l'empirisme en ce sens qu'elle implique une perception sensorielle immédiate ainsi qu'une représentation de la réalité intuitive et holiste. La conceptualisation abstraite privilégie une approche rationnelle, c'est-à-dire faisant intervenir des délibérations analytiques, imposant ainsi des concepts ou des symboles qui séparent l'expérience de son contenu immédiatement sensoriel. Ces deux modes de prise en compte de l'expérience qui traduisent la dualité traditionnelle entre le fait de penser les choses et le fait de les ressentir, correspondent à deux systèmes d'acquisition d'information à la fois indépendants et complémentaires : le mode cognitif (*i.e.* rationnel) et le mode affectif (*i.e.* expérientiel) (Zajonc, 1980 ; Epstein, 2001). Le mode d'appréhension des expériences renvoie donc à la façon dont l'individu appréhende les objets qui lui sont extérieurs, c'est à dire son environnement.

La seconde dimension, qui concerne la transformation de l'expérience, contient les modes « observation réfléchie » et « expérimentation active » qui caractérisent la façon dont l'expérience est valorisée en s'appuyant sur la dualité classique entre introversion et extraversion (Jung, 1923). L'observation réfléchie donne le primat à une valorisation de l'expérience sur un mode interne, c'est-à-dire en engageant des réflexions à partir de l'expérience acquise. L'expérimentation active, quant à elle, est tournée vers l'action en ce sens qu'elle privilégie la confrontation de l'expérience acquise à la réalité dans une logique de test. La production de connaissances apparaît alors comme le fruit de l'interaction de la prise en compte et de la transformation de l'expérience conformément aux modes décrits précédemment. Chacun des modes qui caractérisent les deux dimensions de l'apprentissage exerce une attraction et crée une tension d'où résulte un style d'apprentissage.

Le répertoire des styles d'apprentissage décrit la façon d'apprendre des individus par rapport aux idées et aux situations quotidiennes (Kolb, 1999). Il s'agit d'un outil qui permet de positionner un individu en fonction d'une façon d'apprendre qui lui est propre, c'est-à-dire qu'il a tendance à privilégier lorsqu'il se trouve en situation d'apprentissage.

Chacun des quatre styles d'apprentissage correspond à l'interaction de deux modes des dimensions de l'apprentissage. Il existe deux façons d'appréhender l'expérience : l'expérience concrète ou la conceptualisation abstraite. Il existe également deux façons de transformer

l'expérience : l'observation réfléchie ou l'expérimentation active. Kolb (1984, 1999) propose alors une typologie qui identifie quatre styles d'apprentissage dominant (cf. **Figure 1**) :

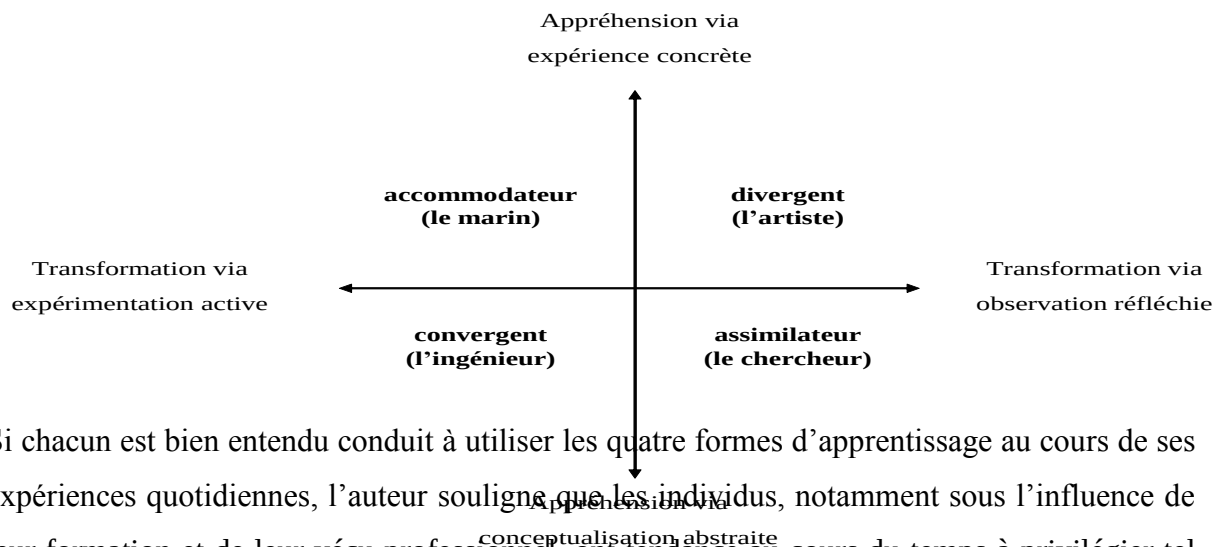
- Le divergent : ses préférences d'apprentissage relèvent à la fois de l'expérience concrète et de l'observation réfléchie. Il préfère envisager les situations selon plusieurs perspectives. Il a tendance à diverger des solutions conventionnelles et à proposer des solutions de rechange. Nous proposons la métaphore de l'artiste comme figure type associée à ce style d'apprentissage. En effet, l'artiste renvoie généralement à une pensée créative qui lui permet d'introduire de la nouveauté par intuition ou par sa capacité à transposer de façon personnelle ce qu'il perçoit de son environnement.

- L'assimilateur : ses préférences d'apprentissage relèvent à la fois de l'observation réfléchie et de la conceptualisation abstraite. Il est davantage intéressé par l'assimilation de l'expérience d'apprentissage dans un cadre d'idées plus large. Il a tendance à assimiler les informations sous la forme de théories ou de modèles. Cette disposition traduit une facilité à saisir une grande variété d'informations et à les ordonner de façon logique et concise. Cette fois, la capacité à produire des analyses à la fois cohérentes et rigoureuses prédomine. Aussi proposons nous la métaphore du chercheur comme figure type associée à ce style d'apprentissage.

- Le convergent : ses préférences d'apprentissage relèvent à la fois de la conceptualisation abstraite et de l'expérimentation active. Il a tendance à privilégier la résolution de problèmes techniques en privilégiant un raisonnement déductif le conduisant à prendre des décisions qui de proche en proche lui permettent de converger vers la bonne solution. Le point clé réside ici dans la capacité à proposer des solutions en adoptant des démarches structurées. En conséquence, nous choisissons la métaphore de l'ingénieur comme figure type associée à ce style d'apprentissage.

- L'accommodateur : ses préférences d'apprentissage relèvent à la fois de l'expérimentation active et de l'expérience concrète. Il préfère mettre en pratique les idées qu'il a éprouvées, trouvant toujours plus d'utilisations pour tout ce qui a pu être appris. Il a tendance à s'accommoder, c'est-à-dire à s'adapter à des informations et des situations fluctuantes. L'image du marin en haute mer nous semble particulièrement adaptée à ce dernier cas de figure. En effet, l'idée maîtresse consiste ici à insister sur la capacité à se laisser guider par les circonstances pour mieux en tirer avantage à l'instar d'un marin sachant utiliser les éléments naturels, même quand ils sont contraires, pour continuer à avancer vers son objectif. Par voie de conséquence, nous retenons la métaphore du marin comme figure type associée à ce style d'apprentissage.

Figure 1. Les quatre styles d'apprentissage (d'après Kolb, 1999 : 8)



Si chacun est bien entendu conduit à utiliser les quatre formes d'apprentissage au cours de ses expériences quotidiennes, l'auteur souligne que les individus, notamment sous l'influence de leur formation et de leur vécu professionnel, ont tendance au cours du temps à privilégier tel ou tel style d'apprentissage. On perçoit alors tout l'intérêt d'une telle typologie dans le champ du management entrepreneurial, dans la mesure où il serait tentant de mettre en évidence un style d'apprentissage que l'on pourrait qualifier « d'entrepreneurial » par opposition aux autres. Ainsi, Corbett (2005) propose un modèle théorique de l'apprentissage de l'entrepreneur dans le cadre de la formation et de l'exploitation de l'opportunité d'affaires dans lequel il formule l'hypothèse selon laquelle les styles d'apprentissage s'avèrent à tour de rôle particulièrement adaptés à différentes phases du processus de formation et d'exploitation de l'opportunité : pour ce dernier, les styles divergent (artiste) et accommodateur (marin) seraient particulièrement adaptés respectivement aux phases d'évaluation et d'exploitation de l'opportunité.

1.2. PROPOSITION D'UN CADRE CONCEPTUEL DE LA DYNAMIQUE D'APPRENTISSAGE DE L'ENTREPRENEUR

Avec la théorie de l'apprentissage expérientiel, une étape importante est franchie dans la quête d'une théorie processuelle de l'apprentissage entrepreneurial. En partant de la manière dont l'individu appréhende et transforme ses expériences, cette théorie permet d'articuler la question du comment une idée peut naître dans l'esprit de l'entrepreneur avec la question du comment cette même idée peut faire l'objet d'un jugement par ce dernier. La prise en compte de ces deux niveaux de contexte permet alors véritablement d'étudier un processus d'apprentissage : la question posée devient celle du comment l'entrepreneur apprend, en envisageant des réponses qui peuvent prendre appui sur les réflexions ainsi que les actions

concrètement engagées par l'entrepreneur dans sa dynamique d'apprentissage. C'est précisément cette voie qu'emprunte notre cadre conceptuel.

L'idée qui sous-tend notre conception du processus d'apprentissage consiste à utiliser le modèle de Kolb dans une perspective dynamique en considérant que le style d'apprentissage de l'entrepreneur peut évoluer au cours du temps. Nous nous intéressons donc à l'apprentissage de l'entrepreneur dans une perspective de développement chronologique, c'est-à-dire suivant les séquences d'événements, d'activités et d'étapes qui ont un impact sur sa dynamique d'évolution. Plus précisément, nous reprenons la définition de Pettigrew (1997 : 338) pour qui : un processus est « une séquence d'événements individuels et collectifs, d'actions et d'activités qui se déroulent au cours du temps dans le cadre d'un contexte donné ». Ainsi, nous considérons que le processus d'apprentissage entrepreneurial peut se penser comme le processus itératif par lequel l'entrepreneur transforme ses expériences, c'est-à-dire adopte des croyances nouvelles qui le conduisent à mettre en relation un produit (et/ou un service) avec une cible commerciale, en combinant ses croyances anciennes avec la réflexion et l'action. Ce processus, en cas d'issue positive, se traduit par la mise en évidence de l'existence d'une possibilité de gain économique

Décrire et expliquer les évolutions potentielles du style d'apprentissage de l'entrepreneur implique de présenter la théorie de la dynamique dans laquelle on s'inscrit pour rendre compte des changements observés au cours de l'étude. En nous référant à l'étude de Harper (1996), nous considérons que le processus d'apprentissage entrepreneurial regroupe et agence des activités conduites par l'entrepreneur selon une logique de finalité : il s'agit pour ce dernier de tester le bien-fondé de ses conjectures quant à l'offre à proposer et à la cible commerciale à atteindre. L'entrepreneur s'engage donc dans des actions intentionnelles sous-tendues par un objectif ultime : celui de commercialiser un produit précis à une cible clairement identifiée. C'est alors à l'aune de cet objectif ultime que sont évaluées ses actions (cf. **Figure 2**). Une telle vision de l'action entrepreneuriale justifie donc une approche téléologique en terme de conceptualisation de la dynamique du processus étudié (Van de Ven and Poole, 1995). La théorie téléologique fournit alors les facteurs de dynamique qui expliquent les changements observés, c'est-à-dire ici, les transitions éventuelles d'un style d'apprentissage vers un autre. Ces facteurs de dynamique ou moteurs du changement sont alors l'assignation de buts, l'implémentation, l'évaluation et la modification des objectifs au regard des résultats obtenus.

Le style d'apprentissage de l'entrepreneur est donc un phénomène dynamique susceptible de connaître des évolutions au cours du temps. Ainsi les expressions « expérience concrète,

observation réfléchie, conceptualisation abstraite et expérimentation active » ne constituent pas des énoncés figés qui caractérisent l'entrepreneur une fois pour toutes. Il s'agit plutôt de manières d'apprendre qui sont contingentes aux situations vécues par l'entrepreneur. Par conséquent, si l'on se réfère à la matrice de la **Figure 3**, l'entrepreneur apprenant ne se situe jamais dans une même case durant tout le processus de conduite de son projet d'affaires. Au contraire, notre intuition nous invite à penser que ce dernier passe d'une case à l'autre de la matrice notamment en fonction des finalités qu'il poursuit. Autrement dit, l'entrepreneur passe d'un style d'apprentissage à l'autre au fur et à mesure de l'avancement de son projet. Tout l'enjeu de la recherche consiste donc à décrire et comprendre ces trajectoires d'apprentissage, ce qui implique d'explicitier les facteurs de dynamique sous-jacents, le tout dans le but d'établir le cas échéant une typologie des trajectoires d'apprentissage de l'entrepreneur.

Figure 2. Cadre conceptuel de la recherche : modélisation de la dynamique d'apprentissage de l'entrepreneur

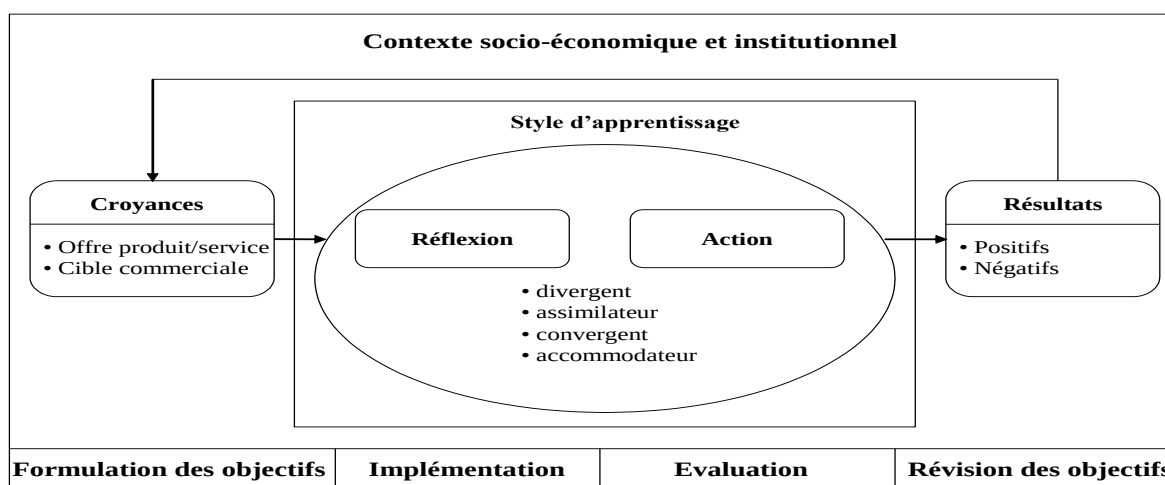
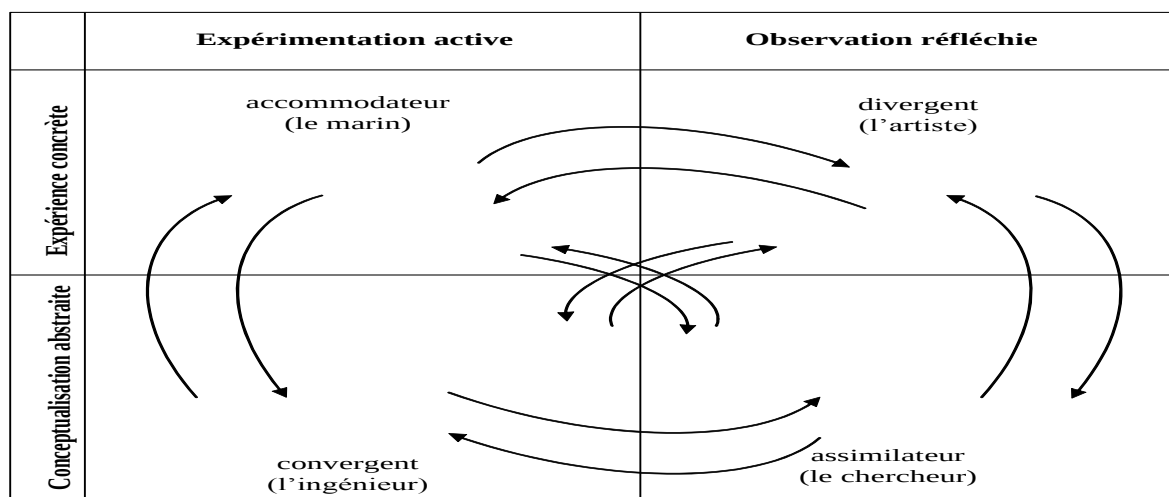


Figure 3. Cadre conceptuel de la recherche : modélisation des trajectoires de l'apprentissage entrepreneurial



2. METHODOLOGIE

La recherche repose sur une approche longitudinale rétrospective de six études de cas de création d'entreprise sur une période allant de la formulation de l'idée d'affaires jusqu'au moment où l'entreprise parvient à atteindre un niveau d'activité commerciale significatif. Cette démarche nous a permis de repérer l'évolution des styles d'apprentissage des créateurs d'entreprise au cours du temps. Les entrepreneurs sont les fondateurs de leur entreprise, ils sont novices en matière de création d'entreprise et sont, soit encore en activité (c'est le cas de 4 des 6 entreprises étudiées), soit ont créé puis cédé leur entreprise depuis moins de 4 ans. Les projets de création étudiés sont de type innovant au sens où l'entendent des auteurs comme Becker et Whisler (1967) ou Drucker (1985) : ils apportent tous une nouveauté, un changement par rapport à ce qui se fait au sein du secteur visé par l'entrepreneur (cf. **Encadré 1**). Ainsi nous dirons qu'un entrepreneur innove s'il propose un usage pionnier d'une idée au sein d'un secteur. En effet, le caractère innovant des projets est rendu nécessaire par notre volonté de comprendre la dynamique d'évolution des croyances et des actions de l'entrepreneur quand il doit « produire du neuf » et non pas quand il est simplement amené à reproduire plus ou moins à l'identique un projet d'affaires qui aurait déjà été mené par ailleurs. C'est précisément ce par ailleurs qui intéresse cette recherche. Les entrepreneurs étudiés se distinguent néanmoins sur deux points, et tout d'abord en ce qui concerne leur profil : si la moitié d'entre eux sont ingénieurs de formation, l'autre moitié présente un cursus plutôt littéraire. Ensuite, ces derniers se distinguent également de par leur degré de maîtrise du projet d'affaires. Là également, seule la moitié d'entre eux, de part leurs expériences passées, disposent d'une connaissance préalable de leur secteur, que soit en termes de connaissance du marché visé ou en termes de maîtrise des compétences techniques nécessaires à l'élaboration de l'offre produit.

La collecte des données a reposé essentiellement sur des entretiens. Afin de renforcer la validité interne de la recherche, tous les entretiens ont été effectués selon le même principe. Les mêmes questions ont été posées à tous les entrepreneurs, la plupart du temps en des termes identiques pour la partie guidée des entretiens. Nous avons souvent eu recours aux reformulations afin de « réexprimer en d'autres termes la pensée du sujet en respectant son cadre » (Grawitz, 1972 : 577). Ces synthèses du discours de l'interlocuteur sur un point précis sont particulièrement importantes, car elles permettent de s'assurer d'un premier niveau de

Encadré 1. Présentation des cas

Alternacom est une société créée en 2002 par J.-L. Regnier, qui introduit un nouveau support media dans le secteur de l'affichage publicitaire: la surface offerte par les véhicules frigorifiques. Cette surface permet de réaliser des campagnes publicitaires sur un territoire vierge en la matière, à savoir les autoroutes. Il faut savoir que cette situation s'explique par la législation qui, d'une manière générale, interdit les dispositifs publicitaires scellés au sol ou installés sur le sol s'ils sont visibles d'une autoroute ou d'une bretelle, que celles-ci soient en ou hors agglomération. L'offre d'Alternacom est donc une offre novatrice qui tire avantage d'un vide laissé par le cadre législatif.

Aventure scientifique est une société créée en 2001 par C. Javault, qui propose à des jeunes âgés de 6 à 18 ans des séjours de vacances à thème, principalement autour des sciences. Cette entreprise a su dynamiser et professionnaliser un segment de l'industrie du tourisme qui se caractérise par une stagnation de la croissance d'une part, et par une place importante historiquement tenue par le secteur associatif d'autre part. Le succès de Aventure Scientifique s'explique principalement par l'introduction de deux nouvelles idées: il y a tout d'abord le fait de proposer une approche pédagogique novatrice où l'initiation aux sciences et les activités de loisirs sont assurées par les mêmes personnes, détentrices d'une double formation, ce qui crée une forte complicité entre les animateurs et les participants. Il y a ensuite la mise en place d'une politique d'innovation forte (le catalogue des produits est renouvelé de 50% chaque année) qui rompt avec les pratiques du secteur où les offres se ressemblent énormément d'une année sur l'autre et entre les organismes. Par sa capacité à avoir introduit des thèmes inédits (par exemple les sciences humaines, la cuisine ou encore les arts) ainsi qu'une pédagogie véritablement nouvelle au sein du secteur des séjours de vacances à destination des jeunes, par sa capacité également à avoir modifié les règles du jeu concurrentiel au sein de ce secteur en introduisant l'innovation produit comme facteur clé de succès, nous considérons que Aventure scientifique correspond à une création d'entreprise innovante.

Khawa Technology est une société fondée en 2000 par V. Valide et E. Rechaussat, qui se définit comme un ASP (*Application Service Provider*). Un ASP est une entreprise qui fournit sur abonnement des applications, toute l'infrastructure informatique et les services de support nécessaires. En règle générale, les ASP hébergent des applications dans un centre de données à distance et les fournissent à leurs clients via Internet ou un réseau privé. Khawa Technology fut l'une des toutes premières entreprises à se définir en France comme ASP. Khawa Technology apparaît donc comme une entreprise pionnière en France sur le marché des ASP et, à ce titre, elle fait figure d'entreprise innovante.

Synthesio est une jeune société créée début 2006 par L. Moisand et T. Hanin, qui offre aux entreprises des services de veille et d'actualité à caractère professionnel sur Internet. L'offre de l'entreprise se structure autour d'un moteur de recherche spécialisé permettant d'obtenir une information plus pertinente que celle obtenue via un moteur de recherche généraliste. Les services proposés se sont progressivement structurés autour de prestations dans le domaine de la veille d'image, celle-ci se définissant comme la recherche, le traitement et la diffusion en vue de leur exploitation, de renseignements relatifs à l'image, la notoriété d'une entreprise ou d'une marque. Synthesio, l'une des toutes premières entreprises en France à se lancer dans les moteurs de recherche spécialisés sur la vie des affaires, fait de ce point de vue figure d'entreprise innovante.

Atlanteam est une société créée en 2001 par X. Rezgui, qui se propose de développer des espaces dédiés au jeu vidéo en réseau ; l'espace de jeu en réseau apparaît alors comme un mode de consommation du jeu vidéo différent et complémentaire du jeu à domicile ou sur console portable. De façon plus précise, un espace Atlanteam se présente comme un lieu convivial d'une centaine de mètres carré, équipé de micro-ordinateurs multimédias connectés à un réseau local et à Internet. S'il s'agit principalement d'un lieu de divertissement où l'on pratique les jeux vidéo en réseau, on peut également y consulter ses messages électroniques, rédiger et imprimer des documents ou effectuer des recherches sur Internet. Si le concept de cybercafé a été introduit avant l'arrivée d'Atlanteam sur le marché, cette entreprise se distingue de la concurrence par sa volonté de professionnaliser et de rationaliser le secteur en créant la première chaîne de cybercafés spécialisée dans le créneau des jeux vidéo en réseau. Ainsi, le caractère innovant du projet ne se situe pas au niveau de l'offre produit mais au niveau de l'introduction d'un nouveau mode d'organisation dans le secteur des cybercafés.

Visual Friendly, créée en 2000 par J. Adam, est la première entreprise qui introduit en France des solutions informatiques visant à améliorer l'accessibilité et l'ergonomie des sites Internet : l'offre proposée consiste à fournir un logiciel permettant d'accroître la lisibilité des pages Web sur l'écran en simplifiant la navigation et le repérage. Il s'agit alors de rendre Internet accessible au plus grand nombre, c'est-à-dire de garantir qu'un site Internet est utilisable par tous, personnes handicapées comprises et quels que soient les moyens utilisés pour le consulter (ordinateur de poche, téléphone portable, plage braille, etc.). Au moment de la création de l'entreprise, une telle offre est totalement nouvelle, ce qui atteste du caractère innovant du projet.

validation de recueil des données par la source (Baumard et *al.*, 1999), et elles constituent pour le chercheur un premier exercice de compréhension et de conceptualisation des données. Le premier entretien a lieu avec l'entrepreneur et est de type semi-directif centré. Le chercheur, après avoir obtenu l'accord de l'interviewé pour mener l'entretien, prononce la phrase d'entame :

Pouvez-vous me décrire le parcours qui vous a conduit à devenir prestataire de services informatiques¹ ?

Le chercheur laisse alors l'interviewé s'exprimer librement tout en orientant ce dernier vers des thèmes en partie définis au préalable, mais seulement si le répondant aborde par lui-même ou mentionne le thème en question (Romelaer, 1999, p. 5). Une telle façon de procéder traduit le souci du chercheur de rester le plus neutre possible vis-à-vis de l'objet de recherche. Ce premier entretien retrace donc l'histoire de la création de l'entreprise. Comme nous l'avons exposé dans le cadre de l'étude exploratoire, il s'agit là encore de retracer les faits, les actions, les motivations, les intentions ainsi que les significations que l'entrepreneur donne aux situations. Ce premier entretien est complété par deux autres entretiens : l'un, également de type semi-directif centré, auprès d'un associé de l'entrepreneur directement impliqué dans le projet et l'autre, auprès d'un tiers extérieur au projet mais ayant été un témoin privilégié de son déroulement en qualité de conseil². Dans ce dernier cas, il s'agit d'un échange plus directif où le chercheur teste, auprès de ce troisième acteur, la cohérence des discours tenus par les deux premiers interlocuteurs. Comme le souligne Nutt (1993), le fait de réaliser trois entretiens sur l'histoire de la création de chaque entreprise permet de bénéficier de plusieurs points de vue, de multiplier les éclairages afin de recouper les informations et ainsi de limiter le risque de rationalisation *a posteriori*. Le chercheur parvient ainsi à une meilleure compréhension du contexte dans lequel s'est déroulé le projet de création d'entreprise, ce qui le rend à même de proposer une description riche du projet du point de vue des acteurs. En outre, à aucun moment nous ne faisons de références explicites à des concepts comme « apprentissage » ou « connaissances », de façon à ce que notre propre guide d'entretien n'influence pas les réponses des interviewés.

¹ Bien entendu la désignation du secteur change en fonction de l'entreprise étudiée.

² Dans deux des six cas étudiés (Atlanteam et Khawa Technology), ce tiers extérieur mais ayant été un témoin privilégié n'est pas ressorti de manière évidente. Aussi n'avons-nous pas réalisé ce troisième entretien.

Nous nous appuyons également sur l'utilisation de données secondaires afin de trianguler l'information et ainsi accroître la fiabilité des données d'entretiens (Jick, 1979). Les données secondaires qui nous intéressent sont celles ayant trait aux caractéristiques du projet d'affaires, à savoir essentiellement les brochures commerciales, car elles permettent de visualiser le processus de définition de l'offre, la clientèle visée ainsi que les arguments commerciaux utilisés pour séduire les clients potentiels. Si une bonne partie des données secondaires recherchées sont disponibles sur les sites Internet des entreprises, nous avons également récolté, à chaque fois que ce fut possible, des documents commerciaux d'archives permettant d'observer l'évolution au cours du temps de l'offre et de la clientèle visée. Enfin, le cas se termine par un ultime entretien à visée confirmatoire conduit auprès de l'entrepreneur. Il s'agit donc du deuxième entretien avec l'entrepreneur et du quatrième entretien conduit dans le cadre de l'étude de cas. Cet entretien, qui a lieu à l'issue du processus d'analyse, vise à soumettre à l'entrepreneur les interprétations formulées par le chercheur suite à l'analyse des données, ceci dans le but d'obtenir une validation de ces dernières par les acteurs de terrain eux-mêmes. Une telle procédure de validation, suggérée notamment par Miles et Huberman (1984), conduit donc le chercheur à exposer aux entrepreneurs une modélisation de leur trajectoire d'apprentissage, et à s'assurer de l'adéquation entre les conceptualisations proposées et le vécu des entrepreneurs, quitte à amender certains aspects des modèles afin de les rendre plus proches de la réalité des acteurs. Les deux premières interviews de chaque cas, qui ont duré en moyenne une heure et vingt minutes, ont été enregistrées conformément aux recommandations de Baumard et *al.* (1999) et entièrement retranscrites comme le suggère Bardin (1977). La retranscription intégrale d'entretiens s'avère être au final une démarche très lourde mais néanmoins indispensable à partir du moment où l'on souhaite mener une analyse de contenu approfondie. Les troisième et quatrième interviews ont quant à elles duré environ 45 minutes et ont fait l'objet d'une prise de notes.

L'analyse des données combine une analyse intra-cas avec une analyse comparative, et elle peut être décomposée en trois étapes. La première étape repose sur une analyse narrative visant à comprendre le processus d'apprentissage entrepreneurial en s'appuyant sur la construction de l'histoire organisée et chronologique de chaque projet de création d'entreprise à partir des sources brutes (Langley, 1997). Partant de ces récits à vocation descriptive, la seconde étape consiste en une analyse séquentielle : il s'agit, pour chaque cas, à faire émerger l'enchaînement dans le temps des modes d'apprentissage de l'entrepreneur. Cette analyse est conduite en utilisant les techniques classiques de codage des données conformément à la

méthode préconisée par Miles and Huberman (1994). Nous avons, en outre, eu recours au logiciel Nvivo qui facilite la gestion du matériau brut issu des entretiens (Richards et Richards, 1994). Les verbatims provenant des entretiens sont codées, c'est-à-dire rangés dans des catégories issues du cadre conceptuel. Cette démarche assure que les données extraites des cas se focalisent sur le processus d'apprentissage de l'entrepreneur, et que cette information est extraite des différentes études de cas. Citons à titre d'exemple des extraits de phrases utilisées durant le processus de codage et d'analyse des données :

Style d'apprentissage divergent (artiste) : "j'avais plusieurs idées d'entreprises, très différentes les unes des autres... d'après ma vision, la voie la plus facile pour créer une entreprise, c'était de lancer un commerce" (X. Rezgui, Atlanteam).

Style d'apprentissage assimilateur (chercheur) : "on a réfléchi, comment peut-on gérer ça ? A qui on va s'adresser ? Pourquoi ? Comment ? Avec quels arguments ? Y-a-t-il un modèle économique rentable ? On a commencé à se répartir les tâches, on a commencé à mettre les choses sur papier, à se demander si le concept n'existait pas déjà en France et à l'étranger et notamment aux Etats-Unis... Nous avons noué pas mal de contacts et c'est là qu'on nous a parlé de business plan, terme que nous ignorions à l'époque. En fait les chiffres du business plan, nous avons déjà commencé à les élaborer avant qu'on nous parle de business plan" (E. Rechaussat, Khawa Technology).

Style d'apprentissage convergent (ingénieur) : "on s'est donné un an pour mettre en place l'entreprise, c'est à dire étudier la réglementation, trouver le moyen de faire tenir des affiches publicitaires sur des camions et nouer des partenariats avec des transporteurs" (J.-L., Regnier, Alternacom).

Style d'apprentissage accommodateur (marin) : "avec les retours en provenance des clients, je me rendais compte que le marché était orienté services et pas du tout logiciel comme nous l'avions imaginé; nous faisons de plus en plus de conseil en accessibilité... mais les clients ne voulaient pas forcément acheter notre solution logicielle" (J. Adam, Visual Friendly).

Afin d'améliorer la fiabilité de la recherche, nous avons organisé une procédure de double codage : une personne extérieure spécialiste en management a été mobilisée pour coder une seconde fois trois des 22 entretiens réalisés. Quelques différences mineures ont été observées pour l'essentiel dûes à une méconnaissance de certains éléments de contexte par le codeur externe.

Il est important de souligner que si les catégories et codes mis en évidence sont bien le reflet du cadre conceptuel, ils n'en sont pas pour autant une simple déclinaison. En effet, l'analyse des données a également fait émerger des thèmes qui ont fait l'objet d'un codage et sont venus enrichir le cadre conceptuel initial. C'est à ce titre que notre démarche d'analyse est abductive, en ce sens qu'elle repose sur le test ainsi que la discussion de conjectures à travers des allers-retours entre théorie et pratique (Blaug, 1980).

3. RESULTATS : PROPOSITION D'UNE TYPOLOGIE DES TRAJECTOIRES TYPES D'APPRENTISSAGE DE L'ENTREPRENEUR

Pour chaque cas, cinq séquences ont pu être mises en évidence : la clarification de l'idée d'affaires, le cadrage économique du modèle d'affaires, l'élaboration de l'offre, le déploiement de l'offre avec confrontation systématique au marché et enfin la cristallisation du modèle d'affaires. L'objet de l'analyse a consisté à étudier pour chacune de ces séquences, les modes d'apprentissage privilégiés par l'entrepreneur, au travers de la mise en évidence des activités de réflexion et d'action les caractérisant. Pour visualiser les évolutions identifiées, nous plaçons chaque séquence sur la matrice du cadre conceptuel (*cf.* **Figure 3**), selon les modes d'apprentissage mobilisés par l'entrepreneur, c'est-à-dire selon les modes de réflexion et d'action privilégiés par ce dernier. Au-delà de la variété des démarches empiriques, nous avons identifié trois trajectoires types d'apprentissage dans lesquelles s'inscrit l'entrepreneur. Ces dernières dénotent de degrés d'apprentissage allant de la plus superficielle à la plus profonde forme de remise en question des croyances établies en passant par un degré d'apprentissage qui peut être qualifié d'intermédiaire.

3.1. L'APPRENTISSAGE ENTREPRENEURIAL DEDUCTIF

Cette trajectoire d'apprentissage correspond à l'apprentissage par adaptation (*cf.* **Figure 4**). Deux transitions entre les styles d'apprentissage sont observées. Le premier facteur de transition permet de rendre compte du passage du style d'apprentissage divergent vers le style d'apprentissage assimilateur. Cette évolution correspond à une logique d'évaluation où l'entrepreneur se forge ses croyances sur le contenu de l'idée d'affaires et leur confère progressivement un statut de données de référence. En d'autres termes, il identifie un couple produit – cible commerciale qui est ensuite utilisé comme un repère stable autour duquel le projet s'organise. Citons à titre d'illustration les propos de J.-L. Regnier (Alternacom) :

“Au début, le business plan est quelque chose d'un peu solide sur lequel on peut s'accrocher... On a besoin de matérialiser l'idée d'affaires avec un business plan”.

En qualité de donnée de référence, le couple produit – cible commerciale joue en quelque sorte pour l'entrepreneur le même rôle que l'axiome pour le mathématicien : dans les deux cas, il s'agit de définir des hypothèses de travail qu'on admet une fois pour toutes et qu'on

intériorise au point de ne même plus y prêter attention. C'est précisément ce que souligne J. Adam (Visual Friendly) quand il affirme :

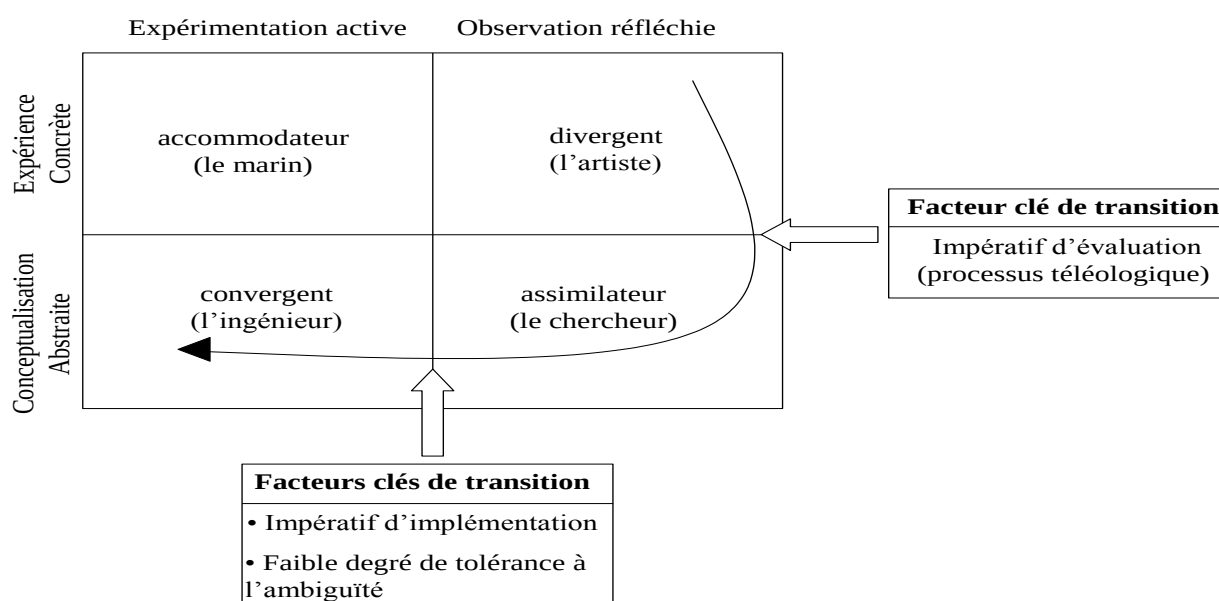
“Sur un panel de 40 utilisateurs, nous avons des retours utilisateurs qui nous disaient à 75%-80% que notre offre leur était utile... pour nous, vis-à-vis des clients, on vivait sur un acquis, on avait validé leur intérêt pour le produit et le prix qu'ils étaient prêts à payer”.

A partir d'un tel acquis, il est possible d'avancer, c'est-à-dire de développer un projet d'affaires pour l'entrepreneur ou de démontrer un théorème pour le mathématicien. Une donnée de référence agit comme une norme, en ce sens qu'elle gouverne l'action de l'entrepreneur. En effet, tous les efforts déployés par ce dernier visent à conduire son projet sans remettre en cause la manière dont il est défini. C'est ainsi que J.-L. Regnier (Alternacom) considère comme allant de soi le fait que son projet d'affaires consiste à vendre de l'affichage publicitaire sur des camions frigorifiques circulant sur autoroutes et uniquement ce type de prestations, à de grands annonceurs et seulement à ce type de clients. Le couple produit-cible commerciale ainsi défini est devenu pour J.-L. Regnier une donnée de référence. Le second facteur de transition détermine le passage du style d'apprentissage assimilateur vers le style d'apprentissage convergent. Ce changement correspond à une logique d'implémentation dans laquelle l'entrepreneur, doté d'un faible degré de tolérance à l'ambiguïté, met en œuvre méthodiquement un plan pensé initialement. Sa personnalité le conduit à rester au plus près de ce qui a été planifié préalablement : il évite ainsi de connaître le sentiment d'inconfort psychologique qui se manifeste à l'idée de devoir agir sans savoir exactement où l'action est censée le conduire. Ainsi le fondateur d'Alternacom, économiste de formation et financier de profession, personnage plutôt à l'aise dans des environnement très structuré³, reconnaît durant l'entretien ne jamais avoir seulement songé à élargir son offre ou modifier sa cible en dépit des difficultés commerciales rencontrées, ce qui reconnaît-il après coup, aurait pu lui permettre d'accélérer le développement de l'entreprise.

Dans ces conditions, face à des résultats négatifs en provenance du marché, l'entrepreneur se contente d'ajuster ses actions quant à la manière d'atteindre la cible commerciale ou encore de fabriquer son offre produit, sans interroger ni modifier ce qui constitue la substance du projet à savoir la définition du couple produit - cible commerciale.

³ Il convient de souligner que, prenant appui sur l'article de Budner (1962) qui fournit l'échelle de mesure la plus citée en psychologie pour mesurer le degré de tolérance à l'ambiguïté (Grenier et *al.*, 2005 : 597), nous faisons l'hypothèse que le type de formation académique d'un individu reflète son degré de tolérance à l'ambiguïté.

Figure 4. La trajectoire type de l'apprentissage déductif



3. 2. L'APPRENTISSAGE ENTREPRENEURIAL INDUCTIF

Cette trajectoire d'apprentissage renvoie à l'apprentissage par reconstruction (cf. **Figure 5**). Trois transitions entre les styles d'apprentissage sont repérées. Comme pour l'apprentissage déductif, le premier facteur de transition du style d'apprentissage divergent vers le style assimilateur correspond à une logique d'évaluation où l'entrepreneur précise ses croyances sur le contenu du projet d'affaires. Ce dernier se dote alors d'un « programme maître » (« *master program* », Argyris, 1993) qui va orienter ses actions et stratégies d'action. En effet, la définition d'un couple produit - marché sert de guide aux actions commerciales permettant de mettre en relation le produit avec les clients potentiels. Cependant, contrairement à la conceptualisation précédente, les croyances du programme maître conservent le statut de simples hypothèses tant qu'elles ne sont pas validées par une confrontation systématique avec le marché potentiel. C'est ce qu'explique X. Rezgui (Atlanteam) :

“Nous nous sommes retrouvés dans la situation d'apprendre un nouveau métier, celui de commerçant, dont nous avions sous-estimé la complexité”. Plus loin, il ajoute :

“Notre métier, ce fut une découverte au fur et à mesure, due au fait que nous étions sur un nouveau secteur dans lequel nous n'avions pas d'expérience préalable. Je ne sais pas si c'est un avantage ou non, mais souvent quand on en sait trop, on ne se lance pas”.

Les propos de L. Moisand (Synthesio) vont dans le même sens :

“Je suis allé voir les clients potentiels sans être trop agressif au niveau commercial, mais en disant simplement, je vous demande conseil, on a un produit et j'aimerais bien le valider avec vous afin d'optimiser notre offre”.

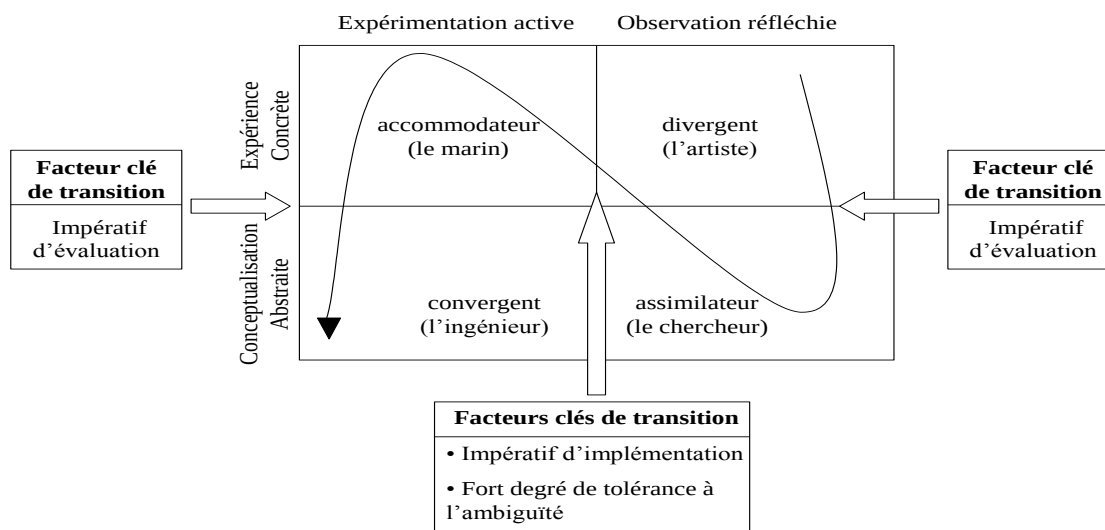
Cette capacité à se remettre fondamentalement en cause pendant la phase de mise en œuvre fournit le moteur de la deuxième transition du style d'apprentissage assimilateur vers le style d'apprentissage accommodateur : doté d'un degré de tolérance à l'ambiguïté élevé, l'entrepreneur ne vit pas comme une menace psychologique le fait de devoir agir sans nécessairement avoir le sentiment de maîtriser tous les paramètres de son action. Il procède donc par expérimentations et n'hésite pas à remettre en cause les croyances du programme maître si celles-ci s'avèrent être en inadéquation avec les retours en provenance de son environnement. Une telle démarche transparaît clairement dans les propos de X. Rezgui, fondateur d'Atlanteam, personnage à l'aise dans des environnements peu structurés comme l'atteste son passage par une école de vente post-bac suivi par une scolarité dans une école de commerce :

“Souvent, nous avons remis en question nos concepts... A force de voir les jeunes sortir de nos magasins et traverser la rue pour aller chercher des sandwiches à la boulangerie, au bout d'un an, on s'est dit qu'on pouvait faire les sandwiches nous-mêmes. C'est ainsi qu'à l'offre de friandises envisagée dès le départ, est venue s'ajouter une offre en sandwiches et boissons qui elle n'avait pas été envisagée au départ”.

Cette attitude d'écoute du marché conduit l'entrepreneur à ne pas hésiter à redéfinir le couple produit – marché du projet d'affaires en fonction des résultats commerciaux obtenus. Ainsi le cœur même du projet est susceptible de connaître des évolutions : le produit peut changer, tout comme la cible visée. Par voie de conséquence les moyens mis en œuvre pour développer le produit et le mettre en relation avec la cible peuvent également faire l'objet d'ajustements. Le troisième facteur de transition rend compte du passage du style accommodateur vers le style convergent. La logique de ce passage est à rechercher du côté du bilan que l'entrepreneur tire de ses interactions répétées avec le marché. Ce bilan prend la forme d'une synthèse des réponses auxquelles il est parvenu. Celle-ci lui donne la possibilité de s'appuyer sur un programme maître validé par l'expérience du terrain et qui va servir de norme d'action pour envisager d'exploiter la possibilité de gain économique mise en évidence. En effet, l'entrepreneur sait désormais avec précision les caractéristiques qu'il doit conférer à son offre produit, la cible à privilégier (les deux composantes du programme maître), ainsi que la stratégie commerciale à adopter pour atteindre cette cible (la stratégie d'actions commerciales découlant du programme maître). Le cas Synthesio fournit une illustration particulièrement parlante de cette dernière transition. En effet, après avoir fait évoluer l'offre produit à plusieurs reprises, en hésitant entre d'une part offrir agrégateur de contenus, c'est-à-dire un outil permettant d'automatiser la synthèse d'informations disséminées sur Internet à partir de critères prédéfinis et d'autre part, proposer un pur moteur de recherche spécialisée dans la vie

des affaires, les deux associés éprouvent le besoin de procéder à une évaluation globale de leur modèle d'affaires. Ils initient une séquence de réflexion stratégique qui s'appuie sur leur expérience du marché, c'est-à-dire sur les résultats obtenus jusque-là. A la différence des séquences précédentes où les croyances de l'entrepreneur avaient valeur de simples hypothèses provisoires, les associés formulent à présent de façon très détaillée leurs convictions sur le modèle d'affaires à privilégier en vue d'exploiter ce qui apparaît désormais comme une véritable possibilité de gain économique. C'est à ce titre qu'il y a désormais cristallisation du modèle d'affaires : L. Moisand (Synthesio) est dorénavant convaincu que le cœur de cible est composé certes d'entreprises de l'économie réelle mais également d'entreprises de l'économie numérique telles que des portails Internet ou des moteurs de recherche généralistes auxquelles il est possible d'offrir une prestation complémentaire prenant la forme d'un moteur de recherche d'actualités dédié principalement aux thématiques à caractère économique. L. Moisand est en outre persuadé que la valeur ajoutée de la prestation réside fondamentalement dans le fait de proposer à la clientèle la puissance d'un moteur de recherche spécialisé, c'est-à-dire capable de remonter une information plus pertinente qu'un moteur de recherche généraliste. Le modèle d'affaires est dorénavant clair et il s'agit de le mettre en œuvre pour exploiter l'opportunité ainsi mise en évidence.

Figure 5. La trajectoire type de l'apprentissage inductif



3.3. L'APPRENTISSAGE ENTREPRENEURIAL MIXTE

Cette trajectoire d'apprentissage s'apparente à l'apprentissage par réflexivité (cf. **Figure 6**). Quatre transitions entre les styles d'apprentissage sont mises à jour. La première transition du

style d'apprentissage divergent vers le style d'apprentissage assimilateur, à l'instar du modèle de l'apprentissage déductif, se fonde sur les efforts importants déployés par l'entrepreneur pour formaliser un modèle d'affaires conduisant là également à l'établissement de croyances ayant le statut de données de référence, c'est-à-dire de quasi-certitudes. C'est ainsi qu'après avoir eu l'idée de proposer à des jeunes des activités scientifiques sous une forme ludique, C. Javault (Aventure Scientifique), ingénieur de formation et fondateur, se fait la réflexion suivante :

“Je pensais avoir en tête un très bon concept, qui allait se vendre facilement”.

Le couple produit - cible commerciale semble figé car la mise en œuvre ainsi que le verdict du marché sont pensés comme devant nécessairement venir valider le plan élaboré préalablement. Cette focalisation sur le plan initial révèle un faible degré de tolérance à l'ambiguïté qui constitue le deuxième facteur de transition entre les styles d'apprentissage assimilateur et convergent. Cependant, contrairement au modèle de l'apprentissage déductif, l'accumulation de résultats décevants durant la phase d'implémentation provoque un changement d'attitude par rapport à l'information externe récoltée au cours du projet. Par exemple, C. Javault (Scientific Adventure), se rend compte que les jeunes participant à ces séjours de vacances, mêlant activités scientifiques et activités de détente, peuvent suggérer des idées utiles au projet. Dans cette optique, il reconnaît que :

“Lors du questionnaire d'évaluation remis aux jeunes en fin de séjour, plusieurs d'entre eux émettent le souhait d'avoir des maths en plus de l'astrophysique”.

Plus loin, il ajoute :

“Par la suite, on commence véritablement à mettre en avant les ateliers pratiques tels que la construction de fusées à eau ou la conception d'une page Web, car on se rend compte que cela correspond à une demande forte de jeunes qui ont de plus en plus de mal à s'intéresser à des ateliers purement théoriques. Une telle évolution nous a également permis de toucher un public de plus en plus jeune”.

Dans le même ordre d'idées, les difficultés commerciales persistantes rencontrées par V. Valide (Khawa Technology) le conduise à s'adapter à son environnement. C'est ainsi qu'il explique :

“On s'est rendu compte au bout d'un an que cela ne marchait pas avec les grands groupes. On s'est alors intéressé à l'autre extrémité, en essayant d'équiper des toutes petites entreprises avec quelques ordinateurs. On s'est dit que cela pourrait marcher, mais le problème est que curieusement autant les grands groupes peuvent faire confiance à une petite entreprise, autant les sociétés à deux ou trois personnes ne vont pas confier leur informatique à une société de deux ou trois personnes. Elles préfèrent la confier à un grand groupe. On s'est donc retrouvé avec une cible privilégiée d'entreprises de taille moyenne, c'est-à-dire allant de 50 à 500 personnes. Nous nous sommes donc très naturellement tournés vers cette cible”.

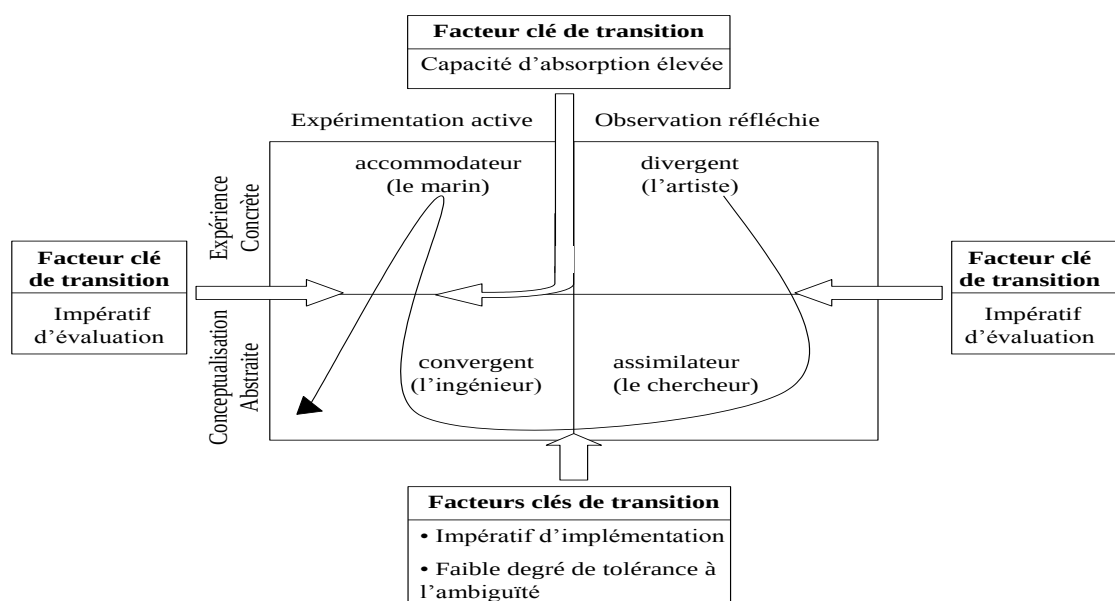
Ce changement d'attitude est possible en raison de la capacité d'absorption élevée de l'entrepreneur qui lui permet d'identifier chemin faisant des informations clés, de leur donner du sens et d'en tirer avantage en vue de développer le projet d'affaires (Cohen et Levinthal, 1990). Dans les deux cas mentionnés (Aventure Scientifique et Khawa Technology), nous sommes en présence d'un entrepreneur qui bénéficie d'une connaissance préalable du secteur dans lequel il souhaite s'engager. En effet, C. Javault a d'abord mené son projet d'animation scientifique pendant six ans dans le domaine associatif avant de se lancer dans la création de son entreprise. Son expérience de la pédagogie le rend très sensible au fait que le concept proposé tire l'essentiel de son intérêt de la passion que l'animateur parvient à transmettre à son auditoire. Sans cette passion, on retombe dans une approche purement scolaire, et la prestation, se rapprochant alors de l'offre d'organismes parascolaires d'aide aux devoirs, perd au final de sa spécificité. V. Valide (Khawa Technology), quant à lui, a exercé pendant cinq années le métier de consultant en systèmes d'information avant de se mettre à son compte en créant sa propre société de services informatiques. C'est précisément cette expérience préalable qui lui permet de comprendre les problèmes des clients potentiels et de maîtriser les technologies d'infogérance autour desquelles se construit son entreprise. La capacité d'absorption élevée de l'entrepreneur fournit donc le troisième facteur de transition et explique le passage du style d'apprentissage convergent vers le style d'apprentissage accommodateur. Cette découverte de la valeur de l'information provenant de l'environnement amène l'entrepreneur à prendre conscience de l'existence de contextes dans lesquelles les solutions recherchées résident dans une meilleure prise en compte de l'information externe. Cette prise de conscience conduit à un nouveau modèle de transaction avec l'environnement où l'entrepreneur fait dorénavant preuve d'une plus grande ouverture vis-à-vis des retours émanant du terrain. L'entrepreneur a donc appris un cadre nouveau pour développer des réponses plus appropriées aux situations rencontrées, et en ce sens il a appris à apprendre. Le résultat de cet apprentissage chemin faisant de la réflexivité conduit à des résultats qui parfois dépassent les attentes initiales comme le fait remarquer C. Javault (Aventure Scientifique) :

“Maintenant 80% de mon chiffre d'affaires est réalisé avec les 6-14 ans, une tranche d'âge que je n'imaginais même pas au départ”.

Cette capacité réflexive de l'entrepreneur ouvre la voie à une dynamique d'apprentissage qui se met en place sur un registre plus inductif. En effet, d'une volonté de tout maîtriser *a priori*, celui-ci apprend à se laisser guider par le marché. Il se montre alors capable d'une remise en cause profonde de son système de croyances, qu'il s'agisse des croyances relatives à au cœur

du projet (définition du couple produit - cible commerciale) ou de celles relatives aux modes opératoires (procédures permettant de mettre en relation l'offre produit avec le marché potentiel). Enfin, la dernière transition conduit l'entrepreneur du style d'apprentissage accommodateur vers le style d'apprentissage convergent. Le moteur de cette transition, comme pour l'apprentissage inductif, n'est autre que l'exigence pour ce dernier d'opérer une synthèse des enseignements réalisés à force d'interactions répétées avec le marché. Ce bilan permet d'apporter une réponse claire à l'ensemble des questions se rapportant à l'opportunité d'affaires, ce qui constitue le prélude à un développement du projet à plus grande échelle. Ainsi, si l'on se réfère aux cas Aventure Scientifique et Khawa Technology, les modèles d'affaires se stabilisent autour de deux opportunités clairement définies et validées par le marché. Dans le premier cas, il s'agit de proposer à des jeunes âgés de 6 à 18 ans des séjours de vacances combinant activités classiques de détente et activités scientifiques à fort contenu pratique. Dans le second cas, il s'agit de proposer aux PME des solutions d'infogérance sur mesure.

Figure 6. La trajectoire type de l'apprentissage mixte



CONCLUSION

La présente recherche montre en premier lieu qu'il est possible de compléter la conception statique kolbienne de l'apprentissage de l'entrepreneur par une conception dynamique qui prendrait explicitement en compte le facteur temps pendant le déroulement du projet d'affaires. Nous avons pu décrire très concrètement, en confirmant et approfondissant la littérature, la manière dont la dynamique d'apprentissage de l'entrepreneur se déploie dans le temps. Nous nous sommes penchés sur la façon dont s'articulent au cours du temps les

différents modes d'apprentissage et donc les différents styles d'apprentissage de l'entrepreneur. L'analyse des verbatims et des documents secondaires a permis de mettre en exergue trois trajectoires types d'apprentissage de ce dernier : les apprentissages déductif, inductif et mixte.

La première trajectoire qui correspond à l'apprentissage déductif est associée à un entrepreneur doté d'un faible degré de tolérance à l'ambiguïté. Elle est caractérisée par la focalisation de l'entrepreneur sur les dimensions clés du projet formées par le couple produit - cible commerciale, les ajustements se limitant aux modes opératoires permettant de mettre en relation le produit avec le marché potentiel.

L'apprentissage entrepreneurial inductif est associé à un entrepreneur doté d'un degré de tolérance à l'ambiguïté élevé. Il correspond à une trajectoire où le porteur de projet n'hésite pas à remettre en cause ses croyances sur le cœur du projet si celles-ci ne sont pas en adéquation avec le retour d'expérience résultant de sa confrontation avec le marché potentiel. La troisième trajectoire est associée à un entrepreneur doté d'un faible degré de tolérance à l'ambiguïté mais d'une capacité d'absorption élevée. Dans cette trajectoire, l'entrepreneur adopte une posture intermédiaire par rapport aux trajectoires précédentes, en ce sens qu'il reste focalisé sur le couple produit - cible commerciale jusqu'à ce que l'accumulation des contre-performances le pousse à changer d'attitude et à se laisser guider par le marché.

Dans l'explication des configurations observées, nous avons repéré le rôle essentiel joué par les deux caractéristiques personnelles de l'entrepreneur que sont le degré de tolérance à l'ambiguïté et la capacité d'absorption dans l'explication des configurations observées.

Au final, il apparaît que cette recherche se situe au carrefour des deux exigences fondamentales qui caractérisent l'entrepreneur en quête d'innovation : être capable d'apprendre pour faire face aux multiples changements inhérents à la dynamique de création et de développement de la jeune entreprise d'une part, ne jamais perdre de vue la finalité économique du projet qui consiste à mettre sur le marché un produit et/ou un service nouveau. En donnant ainsi le primat à la dynamique d'évolution des croyances de l'innovateur, cette recherche constitue un premier jalon en direction de l'élaboration d'un corpus de connaissances susceptibles d'apporter un nouvel élan entrepreneurial à la réflexion stratégique.

REFERENCES

- Argyris, C. (1993), *Knowledge for Action. A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change*, San Francisco, CA: Jossey-Bass. Trad. franç.: *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles de l'apprentissage organisationnel*, réed., Paris: Dunod, 2003.
- Argyris, C. et Schön, D. A. (1974), *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Argyris, C. et Schön, D. A. (1978), *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bardin, L. (1977), *L'analyse de contenu*, Paris: PUF, 10^e ed., 2001.
- Baumard, P., Donada, C., Ibert, J. et Xuereb, J.-M. (1999), La collecte des données et la gestion de leurs sources, in R.-A. Thiétart (coord.), *Méthodes de recherches en management*, Paris: Dunod, 224-256.
- Becker, S. W. et Whisler, T. L. (1967), The Innovative Organization: A Selective View of Current Theory and Research, *Journal of Business*, 40: 4, 462-469.
- Blaug, M. (1980), *The Methodology of Economics*, Cambridge: Cambridge University Press. Trad. franç.: *La méthodologie économique*, Paris: Economica, 1982.
- Bouchikhi, H. (1991), Apprendre à diriger en dirigeant, *Revue Internationale de Gestion*, 16(4): 56-63.
- Bruyat, C. (1993), Création d'entreprise: contributions épistémologiques et modélisation, *Thèse de doctorat*, Université Pierre Mendès-France de Grenoble.
- Budner, S. (1962), Intolerance of Ambiguity as a Personality Variable, *Journal of Personality*, 30(1): 29-50.
- Cohen, W. M. et Levinthal, D. A. (1990), Absorptive Capacity: A New Perspective on Learning and Innovation, *Administrative Science Quarterly*, 35(1): 128-152.
- Cope, J. (2005), Toward a Dynamic Learning Perspective of Entrepreneurship, *Entrepreneurship Theory and Practice*, 19(4): 373-397.
- Corbett, A. C. (2005), Experiential Learning Within the Process of Opportunity Identification and Exploitation, *Entrepreneurship Theory and Practice*, 19(4): 473-491.
- Dewey, J. (1938), *Experience and Education*, New York: Collier Book. Trad. franç.: *Expérience et éducation*, Paris: Armand Colin, 1968.
- Drucker, P. (1985), *Innovation and Entrepreneurship*, New York: Harper & Row. Trad. franç.: *Les Entrepreneurs*, Paris: Jean-Claude Lattès, 1985.
- Epstein, S. (2003), Cognitive-Experiential Self-Theory: An Integrative Psychodynamic Theory of Personality, in T. Million, M. J. Lerner et I. R. Weiner (eds.), *Handbook of Psychology*, 5, NJ: John Wiley & Sons, 159-184.
- Grawitz, M. (1972), *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 9^e ed., 1993.
- Grenier, S., Barrette, A.-M. et Ladouceur, R. (2005), Intolerance of Uncertainty and Intolerance of Ambiguity: Similarities and Differences, *Personality and Individual Differences*, 39(3): 593-600.
- Guilford, J. P. (1967), *The Nature of Human Intelligence*, New York: McGraw-Hill.
- Guth, W. D., Kumaraswamy, A. et McErlean, M. (1991), Cognition, Enactment and Learning in the Entrepreneurial Process, *Frontiers of Entrepreneurship Research*, Wellesley, MA: Babson College, 242-253.
- Harper, D. (1996), *Entrepreneurship and the Market Process: An Inquiry into the Growth of Knowledge*, London: Routledge.
- Harrison, R. T. et Leich, C. M. (2005), Entrepreneurial Learning: Researching the Interface Between Learning and the Entrepreneurial Context, *Entrepreneurship Theory and Practice*, 19(4): 351-371.
- Jick, T. D. (1979), Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action, *Administrative Science Quarterly*, 24(4): 602-611.
- Jung, C. G. et Baynes, G. H. (1923), *Psychological Types or the Psychology of Individuation*, London: K. Trench Trubner. Trad. franç.: *Types psychologiques*, Genève: Librairie de l'Université Georg, 6^e ed., 1986.
- Kolb, D. A. (1984), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kolb, D. A. (1999), *Learning Style Inventory*, Boston: Hay/McBer, 3rd version. Trad. franç.: *Répertoire des styles d'apprentissage*, Boston: Hay Resources Direct, 1999.
- Langley, A. (1997), L'étude des processus stratégiques: défis conceptuels et analytiques, *Management International*, 2(1):37-50.
- Livian, Y.-F. et Marion, S. (1991), De l'évaluation des projets de création d'entreprises au pronostic de succès, *Revue Internationale PME*, 4(1): 107-129.
- Miles, M. B. et Huberman, M. A. (1984), *Analysing Qualitative Data: A Source Book for New Methods*, Beverly Hills, CA: Sage. Trad. Franç.: *Analyse des données qualitatives: Recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles: De Boeck Université, 1991.
- Miles, M. B. et Huberman, M. A. (1994), *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, Beverly Hills, CA: Sage. Trad. Franç.: *Analyse des données qualitatives*, Bruxelles: De Boeck Université, 2^e ed., 2003.

- Nutt, P. C. (1993), The Formulation Processes and Tactics Used in Organizational Decision Making, *Organization Science*, 4(2): 226-251.
- Pettigrew, A. M. (1997), What is a Processual Analysis ?, *Scandinavian Journal of Management*, 13(4): 337-348.
- Piaget, J. (1975), *L'équilibration des structures cognitives, problème central du développement*, Paris: PUF.
- Richards, L. et Richards, T. (1994), Using Computers in Qualitative Research, in N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: Sage, 445-462.
- Romelaer, P. (1999), Note sur l'entretien semi-directif centré, *Séminaire de l'école doctorale de gestion*, Université Paris Dauphine.
- Smilor, R. W. (1997), Entrepreneurship: Reflections on a Subversive Activity, *Journal of Business Venturing*, 12(5): 341-346.
- Van de Ven, A. H. et Poole, M. S. (1995), Explaining Development and Change in Organizations, *Academy of Management Review*, 20(3): 510-540.
- Yin, R. K. (1984), *Case Study Research, Design and Methods*, Newbury Park, CA: Sage, 8^e ed., 1991.
- Zajonc R. B. (1980), Feeling and Thinking: Preferences Need No Inferences, *American Psychologist*, 35: 151-175.